

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ**

**Katedra:** pedagogiky a psychologie

**Studijní program:** Učitelství pro 2. stupeň ZŠ

**Studijní obor  
(kombinace)** český jazyk – občanská výchova

Komunikace sluchově handicapovaných žáků se zaměřením na mediální zdroje

The communication of auditory handicapped students with the aim of medial resources

**Diplomová práce:** 09–FP–KPP–41

**Autor:**

**Podpis:**

Eva POSPÍŠILOVÁ

**Adresa:**

Luční 614

285 04, Uhlířské Janovice

**Vedoucí práce:** Mgr. Jana Wernerová

**Konzultant:**

**Počet**

stran	graf	obrázk	tabulek	pramen	příloh
98	27	-	21	25	2 + 1 CD

CD obsahuje celé znění diplomové práce.

V Liberci dne:

**Katedra:** Pedagogiky a psychologie

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(pro magisterský studijní program)

**pro (diplomant)**      Eva Pospíšilová

**adresa:**      Luční 614, 285 04 Uhlířské Janovice

**obor (kombinace):**      Učitelství pro 2. stupeň ZŠ: český jazyk – občanská výchova

**Název DP:**      **Komunikace sluchově handicapovaných žáků se zaměřením na mediální zdroje**

**Název DP v angličtině:**      The communication of auditory handicapped students with the aim of medial resources

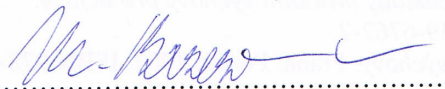
**Vedoucí práce:**      Mgr. Jana Wernerová

**Konzultant:**

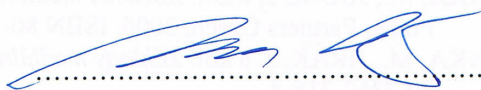
**Termín odevzdání:**      Leden 2010

Pozn. Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování DP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné.resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty pedagogické TU v Liberci.

**V Liberci dne** 15. 5. 2008



děkan



vedoucí katedry

**Převzal (diplomant):**      EVA POSPÍŠILOVÁ

**Datum:**      19. 3. 2009

**Podpis:**      Eva Pospíšilová

**Název DP:** Komunikace sluchově handicapovaných žáků se zaměřením na mediální zdroje

**Vedoucí práce:** Mgr. Jana Wernerová

**Úvod:** Soustředění pozornosti současné společnosti mj. na vzdělávání žáků s handicapem.

Tento trend se výrazně projevuje u dětí se smyslovým postižením.

**Cíl:** Vytvořit částečný obraz problematiky sluchově handicapovaných žáků. Komparace jednotlivých druhů komunikace dětí se sluchovým postižením se zaměřením na mediální zdroje.

**Struktura práce:** 1) Sluchový handicap (terminologie, etiologie, druhy, stupně).

2) Vzdělávání žáků se sluchovým handicapem – speciální školy, integrace, speciálně pedagogická centra, individuální vzdělávací program, RVP ZV, ŠVP.

3) Komunikace žáků se sluchovým handicapem (znakový jazyk, znakovaná čeština, daktylní abeceda, odezírání, totální komunikace aj.). Komparace jednotlivých druhů komunikace.

4) Mediální výchova (časopis, televize, internet aj.). Mediální výchova jako průřezové téma RVP ZV.

5) Průzkum ve školském terénu (komunikace sluchově handicapovaných) se zaměřením na mediální zdroje.

6) Analýza výsledků průzkumu, srovnání systémů komunikace, diskuse.

7) Závěry.

**Požadavky:** 1) Prostudovat odbornou literaturu vztahující se ke zkoumané problematice.

2) Nastudovat komunikační systémy sluchově handicapovaných.

3) Srovnat jednotlivé druhy komunikace (se zaměřením na mediální zdroje).

4) Realizace průzkumu ve školském terénu.

5) Vyhodnotit, komparovat, interpretovat výsledky šetření.

#### **Literatura:**

JANOTOVÁ, N. *Rozvíjení zrakového vnímání a odezírání sluchově postižených dětí*. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-84-1

JANOTOVÁ, N. *Odezírání u sluchově postižených*. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-82-6

JANOTOVÁ, N., ŘEHÁKOVÁ, K. *Surdopedie. Komunikace sluchově postižených. 1. díl*. Praha: SPN, 1990. ISBN 80-7066-004-X

JABŮREK, J. *Bilingvní vzdělávání neslyšících*. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-052-4

KRAHULCOVÁ, B. *Komplexní komunikační systémy těžce sluchově postižených*. Praha: UK, 1996. ISBN 80-7184-239-7

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených. 2. vydání*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0329-2

MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. *Rozumět médiím: základy mediální výchovy pro učitele*. Praha: Partners Czech, 2006. ISBN 80-239-6762-2

MIČIENKA, M., JIRÁK, J. a kol. *Základy mediální výchovy*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4

MRZÍLKOVÁ, E., OSTATKOVÁ, M., OSTATEK, V. *Základy české znakové řeči*. Jinočany: H+H, 1993. ISBN 80-85467-30-5

ROTH, J. *Mediální výchova v Čechách: tištěná média*. Praha: Tutor, 2005. ISBN 80-86700-25-9

RŮŽIČKOVÁ, M. *Znakování pro každý den: základní konverzace v českém znakovém jazyce*. Praha: Septima, 2001. ISBN 80-7216-160-1

## **Prohlášení**

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon  
č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Berou na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých  
autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si v domě  
povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne  
požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a  
na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Datum

Podpis

Ráda bych podkovala vedoucí práce paní Mgr. Janě Wernerové za inspiraci, laskavost, poskytnutí cenných podnětů a metodickou pomoc při odborném vedení mé diplomové práce.

Děkuji své rodině za podporu. Jsem vděčná všem, kteří se podíleli na mém výzkumném šetření, bez jejichž vlastnické pomoci by nebylo možné diplomovou práci uskutečnit.

## **Anotace**

Práce se vnuje komunikaci sluchov handicapovaných žák se zam ením na mediální zdroje. První ást se zabývá definováním základních pojm souvisejících s problematikou sluchového handicapu, d lením sluchového postižení, specifiky vzd lávání sluchov postižených žák , spoluprací se speciáln pedagogickými centry a tvorbou individuálních vzd lávacích plán , vymezuje komunika ní techniky sluchov postižených žák . Navazuje pr ezové téma Mediální výchova podle Rámcového vzd lávacího programu základního vzd lávání.

Práce p edstavuje výsledky výzkumného šet ení, které se orientují na zkušenosti pedagog vyu ující sluchov postižené žáky a na reflexi sluchov postižených žák p i jejich volb mediálních zdroj a komunika ních technik.

Výzkum byl zam en na žáky II. stupn základních škol pro sluchov postižené. Zjiš oval volbu používání komunika ních technik d tí podle stupn sluchového postižení. Dále zjiš oval, jak sluchové postižení ovliv uje volbu mediálních zdroj , které slouží k informovanosti i komunikaci.

### **Klí ová slova**

sluchový handicap – surdopedie – individuáln vzd lávací plán – speciáln pedagogická centra – vzd lávací metody – komunika ní prostředky – mediální zdroje

### **Summary**

The diploma thesis applies to the communication of hearing handicapped children, focusing especially on media resources. The first part treats of definitions of basic concepts related to issues of hearing disability, hearing disability division, the education of hearing impaired pupils, cooperation with special educational centers and the creation of individual education plans and defines the communication techniques for hearing impaired pupils. The second part of the diploma thesis treats of the theme Media education across the Framework curriculum for elementary education.

The diploma thesis presents not only the results of an investigation which focuses on the experience of teachers who are teaching hearing impaired pupils but also reflect on hearing impaired children choices of media resources and communication techniques.

The research was aimed at students of second level of elementary schools for the hearing disabled. The research investigated with the choices of the communication

techniques, which children use, according to the degree of hearing disability. Furthermore the survey studied how hearing impairment affects the choice of media resources that serve as the source for information and communication.

### **Keywords**

hearing disability – surdopedie – Individual education plan – special educational center – educational methods – means of communication – media resources

### **Die Annotation**

Die Diplomarbeit widmet sich der Kommunikation der Gehörbehinderten und ihrer Konzentration auf Medienquelle. Der erste Teil beschäftigt sich mit der Definition der Grundbegriffen, die mit der Problematik des Gehörhandicaps zusammenhängen. Dann mit der Teilung der Gehörbehinderung, mit den Ausbildungsbesonderheiten der gehörbehinderten Schüler, mit der Mitarbeit der speziellen pädagogischen Zentrums und mit der Bildung der individuellen Ausbildungsplänen. Sie begrenzt die Kommunikationstechniken der gehörbehinderten Schüler. Das Querthema - die Mediabildung knüpft nach den Rahmen des Fortbildungsprogramm an.

Die Diplomarbeit stellt die Ergebnisse der Forschung dar, die sich an die Erfahrungen der Pädagogen der gehörbehinderten Schüler und an die Reflexion der gehörbehinderten Schüler, bei ihrer Wahl der Medienquellen und Kommunikationstechniken, orientieren.

Die Forschung wurde auf die Schüler der zweiten Stufe an der Grundschule für gehörbehinderte konzentriert. Sie stellte fest, wie die Gehörbehinderung die Wahl der Medienquellen, die zur Informierung und Kommunikation dienen, beeinflusst.

### **Schüsselworte**

das Handicap von der Gehörbehinderung – die Surdopedie – individueller Ausbildungsplan – spezielle pädagogische Zentrums – die Ausbildungsmethoden – die Kommunikationsmittel – die Medienquelle

<b>1</b>	<b>Úvod .....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>Teoretická část .....</b>	<b>11</b>
2.1	Terminologie.....	11
2.2	Klasifikace sluchového handicapu .....	13
2.2.2	Podle místa vzniku postižení.....	14
2.2.3	Podle stupně postižení .....	15
2.2.4	Podle ovlivnění komunikačních schopností .....	17
2.3	Vzdělávání žáků se sluchovým handicapem .....	21
2.3.1	Integrace sluchově znevýhodněných žáků .....	22
2.3.2	Speciální pedagogická centra (SPC) .....	26
2.3.3	Speciální školy .....	28
2.3.4	Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (RVP ZV).....	31
2.4	Komunikace žáků se sluchovým handicapem.....	33
2.4.1	Vzdělávací metody .....	34
2.4.2	Komunikační prostředky .....	41
2.5	Mediální výchova.....	50
2.5.1	Masová komunikace .....	50
2.5.2	Funkce médií .....	52
2.5.3	Charakteristika předmětového tématu Mediální výchova .....	58
2.5.4	Přínos mediální výchovy pro základní vzdělávání.....	59
<b>3</b>	<b>Praktická část .....</b>	<b>61</b>
3.1	Vlastní výzkum .....	61
3.1.1	Cíl .....	61
3.1.2	Výzkumný problém .....	61
3.1.3	Hypotézy .....	61
3.1.4	Zkoumaný vzorek.....	62
3.1.5	Použité metody.....	67
3.1.6	Realizace šetření .....	68
3.1.7	Vyhodnocení výzkumu a diskuze.....	69
<b>4</b>	<b>Závěr.....</b>	<b>107</b>
<b>5</b>	<b>Použitá literatura .....</b>	<b>109</b>
<b>6</b>	<b>Seznam příloh.....</b>	<b>112</b>
	Příloha . 1 – Dotazník určený sluchově postiženým dětem.....	112



**Příloha . 2 – Dotazník určený pedagogům sluchově postižených dětí..... 112**

# 1 Úvod

Vzdělávání sluchově postižených dětí prošlo dlouhým vývojem. V minulosti se můžeme setkat u vzdělávání sluchově postižených žáků s takovými paradoxy, jako byl zákaz používání rukou, které odváděly od naučení se „správného“ systému komunikace, za což byla považována ryze orální metoda. Dnes jsou tyto metody překonány a s výukou je postupováno k dítěti podle jeho komunikačních potřeb. Děti nejsou nuceny komunikovat pouze orálně. Dnešní vzdělání je zprostředkováno sluchově postiženým dětem v komunikačním systému, který ovládají a rozumí jí mu nejlépe. Ve školách pro sluchově postižené se žáci učí různě druhy komunikačních systémů. Využívá se a komunikuje takovým systémem, kterému všichni rozumí. Komunikace už není považována za cíl vzdělávacího modelu, ale za prostředek, jak vzdělání dosáhnout. Každé dítě má že preferovat jiný druh komunikace (znakový jazyk, odezírání, orální mluvu, aj.) a ten je pro něj stěžejní, ve škole není povinován dorozumívat se jiným druhem komunikace, ale skrze tuto komunikaci je vzděláván.

Cílem Diplomové práce je vytvořit přehledný obraz problematiky sluchově handicapovaných žáků. Komparovat jednotlivé druhy komunikace dětí se sluchovým postižením na mediální zdroje. Zabývá se komunikačními systémy, které používají sluchově postižené děti se zaměřením na jednotlivé druhy sluchového postižení. Dále se věnuje mediálním zdrojům, které využívají sluchově postižené děti. Mediální zdroje jsou zde komparovány ve vztahu k využívání sluchově postiženými dětmi.

Již řadu let je problematika vlivu mediálních zdrojů zkoumána v pedagogice i psychologii. V současné době se zmíněné téma stává aktuálním a větší pozornost se mu věnuje i v souvislosti se změnami ve školství, které se týkají dominantního integračního směru výuky a dokument: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice pro 21. století (tzv. Bílá kniha), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.

Zvyšuje se u nás zájem ve vědomosti o kritické posouzení mediálních zdrojů a jejich vhodnosti pro sobě, kterými jsou většinou nekriticky přijímány. Zájem škol o mediální výchovu se prohlubuje, roste počet programů a projektů, které informují, upozorňují i varují před nástrahy nekritického přijímání mediálních aktivit.

Téma jsem si vybrala především z vlastní zainteresovanosti do problematiky sluchově postižených dětí. I sluchově postižené děti jsou součástí naší společnosti a hlavně my budoucí učitelé bychom se měli naučit je rozvíjet a vychovávat v co nejširší míře.

## 2 Teoretická část

### 2.1 Terminologie

V české terminologii se pro označení neslyšících lidí zpočátku používal pojem „hluchoněmý“, jenž zahrnoval všechny kategorie sluchového postižení. Tento termín byl nahrazen pojmem „neslyšící“, jenž byl odsouhlasen Sjezdem neslyšících v Plzni v roce 1927. Sjezd zdůraznil odlišnost oproti projevu poškození. Název „hluchoněmý“ se snažili udržet uitelé neslyšících, kteří považovali neschopnost naučit se mluvit, jako nejstejnější problém z hlediska neslyšících do společnosti slyšících. Přesto nový termín „neslyšící“ byl veřejností přijat s nadšením. Pojem byl proto používán v názvech časopisů (Svépomoc Neslyšících, ABC neslyšících atd.).

Terminologie v oblasti sluchového postižení byla dlouho nepřesná, a proto způsobila mnoho škod ve výchově a vzdělávání sluchově postižených dětí, na což upozorňuje Hrubý (1997, s. 39). Zastávající termín „sluchové postižení“ pod sebou v širšinou zahrnuje všechny druhy a stupně sluchového postižení. Největší skupinou jsou lidé nedoslýchaví, kteří mají sluch poškozený pouze částečně a díky sluchadlům mohou toto poškození korigovat. Další skupinou jsou lidé ohluhlí, kteří přišli o sluch až poté, co byla vytvořena řeč. Nazýváme je postlingválně neslyšící. Nejmenší skupinou jsou prelingválně neslyšící lidé, kteří se již narodili hluchí a za celý svůj život nepoznali zvukový vjem. (Svoboda 2000, s. 9)

Neslyšící se ale brání označení „sluchové postižení“, protože si nepřipadají nijak postižení nebo vadní, proto jsem zvolila zastávající termín „lidé se sluchovým handicapem“. Pojem handicap byl zvolen záměrně, jelikož postižení vždy neodpovídá poškozenému orgánu. Mezi pojmy „handicap“ a „postižení“ je velký rozdíl.

(Strnadová 2002, s. 25): „Organické postižení je daný a nezvratný stav, ale samo o sobě člověku subjektivně nevádí. Vádí mu však druhotné následky tohoto postižení ve formě různých znevýhodnění. Toto znevýhodnění je v každé situaci jiné. Někdy nepatrné, jindy velmi podstatné. Postižení nelze odstranit, ale handicap ano. A mohou paradoxně nastat i situace, ve kterých jsou zdraví lidé handicapováni více než lidé postižení.“ Existují lidé, kteří přijdou o sluch a je to pro ně nepříjemná příhoda v jejich životě. Nedokážou dýlat v něm stejně jako dříve. Je to velký nátlak na jejich psychiku, postižení ovlivní celý jejich dosavadní život, který ohluhlí lidé nedokážou žít stejně jako před ztrátou sluchu. Oproti tomu jsou lidé, kteří se se ztrátou sluchu dokážou vyrovnat téměř úplně. Svůj život přizpůsobí hluchotě a zaslouchají jsou schopni žít dál svůj život. Handicap znamená míru vyrovnání se

s postižením. Proto lidé s postižením mohou a nemusí trpět handicapem. Záleží na nich, jak moc jim postižení bude determinovat život.

Pojem **sluchový handicap** vymezíme jako sluchové postižení i omezení zahrnující všechny druhy i stupně sluchového postižení, které neurují symetricky míru poškození a z něho vyplývající omezení.

Hrubý (1997, s. 39) zdrazuje, že termíny byly zneužívány, aby navodily soucit laické veřejnosti k sluchově postižené minoritě. Díky jazykovým jemnostem češtiny se můžeme setkat s rozdílnými názvy ve velikosti vad sluchu (např. nedoslýchavost, lehká nedoslýchavost, těžká nedoslýchavost), s rozdíly v názvech podle doby vzniku vady (např. vrozená hluchota, prelingvální nedoslýchavost, získaná oboustranná těžká nedoslýchavost aj.). Čeština rozlišuje jedince s nejtěžší vadou sluchu (hluší, hluchoněmí, neslyšící, osoby s úplnou hluchotou). Existují i termíny obecné, zastřešující všechny druhy a stupně vad (sluchové postižení, osoby s vadou sluchu). Přes všechny tyto termíny je snaha nazývat všechny sluchově postižené jako „neslyšící“.

Sluchové postižení je předmětem zkoumání surdopedie. Horáková (in Pipeková 2006, s. 127) uvádí, že výchovou, vzdáváním a rozvojem jedince se sluchovým postižením se zabývá speciální pedagogická disciplína nazývaná surdopedie. Slovo surdopedie se skládá z latinského *surdus* – hluchý a z řeckého *paideia* – výchova.

Termíny sluchová vada a sluchové postižení je nutno odlišovat. „Sluchová vada je poškození orgánu nebo jeho funkce tak, že je nějakým způsobem snížena kvalita i kvantita slyšení. Oproti tomu sluchové postižení je širším termínem, zahrnujícím i sociální důsledky v etně sníženého celkového defektu.“ (Potměšil, 1999, s. 16)

Podle Strnadové (2002, s. 7) „je cílem surdopedie jako vnitřního oboru zjišťovat a analyzovat poznatky o optimálních podmínkách, obsahu, metodách, prostředcích a formách pedagogické práce s jedinci, jejichž sluchové postižení je natolik závažné, že se nemohou vzdávat v podmínkách běžné školy.“

Surdopedie byla až do roku 1983 součástí logopedie. Ale díky rozdílnosti svých metod, teorií nápravy i klientelou se obory musely oddělit. Podle Puldy (1992, s. 5) „je surdopedie speciální pedagogickou vědou o péči o sluchově postižené děti, o jejich výchovu a vzdávání. Patří k ní také stále aktuální otázky péče o dospělá sluchově postižená, o jejich další vzdávání a rehabilitaci.“ Logopedie, jak ji vymezuje Lechta (2002, s. 11), „je vnitřní obor interdisciplinárního charakteru, jehož předmětem jsou zákonitosti vzniku, eliminování a prevence narušené komunikační schopnosti. Logopedie v moderním chápání je vědou,

zkoumající narušenou komunikační schopnost z hlediska jejich příčin, projev, následky, možnosti diagnostiky, terapie a prevence.“ Z uvedených definic je zřejmé, pro které disciplíny pokrývaly, ale i pro které se musely rozdělit.

Pro naše účely termín **surdopedie** znázorňuje speciální pedagogickou disciplínu. Předmětem jejího zkoumání jsou jedinci se sluchovým handicapem. Surdopedie se zabývá výchovou, vzdáváním a rozvojem jedinců se sluchovým postižením s cílem jejich plného začlenění do společnosti.

## 2.2 Klasifikace sluchového handicapu

Klasifikace sluchového postižení je v praxi velmi nesnadná. Neexistují dva jedinci se stejným sluchovým postižením. Je dokonce obvyklé, že u téhož jedince může dojít ke kombinovanému typu sluchového handicapu. Nesmíme opomíjet fakt, že se v průběhu života může stupeň sluchového postižení měnit. Proto je možné, že osoba se sluchovým handicapem může změnit teoretické zařazení v klasifikačních kategoriích sluchového postižení.

Podle Lejsky (2003, s. 24) sluchové postižení může být dědičné nebo získané, které může vzniknout v každém věku. **Dědičné vady sluchu** mohou ovlivnit hereditární zátěž v rodině, hereditární sluchové vady dědičné autosomálně recesivně. Asi 30 genů může mít vliv na vrozený stav sluchu. Kongenitálně získané vady můžeme rozdělit na prenatálně získané a perinatálně získané vady sluchu. Prenatální vady sluchu způsobuje nemoc matky v průběhu těhotenství (hlavně v 1. trimestru; například spalničky, toxoplazmóza, zářky atd.) a RTG záření. Perinatálně získané vady sluchu způsobí protražený porod, nízká porodní hmotnost, vlásečnicové krvácení do labyrintu, porodní žloutenka atd.

**Získané (postnatální) vady sluchu** bychom mohli rozdělit na získané vady sluchu před fixací řeči a po fixaci řeči. Řeč jako hlavní prostředek komunikace je jeden z hlavních aspektů socializace. Horáková (in Pipeková 2006, s. 133) uvádí, že získané vady sluchu před fixací řeči (prelingválně, tj. do 6. roku života dítěte) mají různorodý dopad na komunikační možnosti. Řeč se nevyvíjí a dochází k rozpadu nabytých řečových stereotypů. Tyto vady

sluchu mohou způsobit například infekční choroby,<sup>1</sup> traumata, úrazy hlavy, poškození mozku mechanického charakteru, onkologická onemocnění a chemoterapií, opakované hnisavé záněty středního ucha, aj. Sluchové vady získané po fixaci eustachie (postlingvální, tj. po 6. roce života a v průběhu života) jsou následky presbykuzie<sup>2</sup> (stárková nedoslýchavost), poranění v oblasti hlavy a vnitřního ucha, dlouhodobého působení silné hlukové zátěže (od 85 dB a výše), toxinů, jedů.

### 2.2.2 Podle místa vzniku postižení

V závislosti na místě postižení rozlišujeme dvě skupiny sluchových vad. První skupinu můžeme nazvat **Periferní nedoslýchavost i hluchota**, která se dělí na převodní postižení sluchu, na percepční postižení sluchu a na smíšené postižení sluchu.

Strnadová (2002, s. 9) uvádí, že „**postižení převodního ústrojí** (středního ucha) se projevuje snížením sluchových vjemů ve všech tónech, které nevede k hluchotě.“ Horáková (in Pipeková 2006, s. 131) vysvětluje, že i když jsou sluchové buňky v pořádku, nejsou stimulovány sluchem, protože se zastaví přerušáním vedení zvuku skrz zevní zvukovod a střední ucho. Jakákoli překážka, která ztíží nebo brání proniknutí zvuku z vnějšího prostoru k vlastním citlivým smyslovým buňkám, je přímou převodní poruchou sluchu. Mluvíme například o ztvrdlé nosní mandli, která vede k poruše ventilace středouší přes Eustachovu trubici.

Tento typ sluchového postižení je nejastější. Pokud jsou použity technické pomůcky (sluchadla), handicap lze úspěšně eliminovat. Za podpory technických podmínek se handicapovaným lidem život výrazně neliší od majoritní společnosti. Mohou žít běžný život, nemají závažné omezení v komunikaci se slyšícími lidmi, mohou používat i běžný telefon. Sluchadlo si ale žádá dobré akustické podmínky. Pokud je v prostředí hluk, nebo mluví-li několik osob najednou souasně, postižený má znesnadněnou úlohu rozumět právě díky sluchadlům, které zesilují všechny sluchové podněty i ty nežádané. Sluchadla, která potlačí tyto nežádoucí zvuky, jsou příliš drahá a jen málokdo si je může pořídit, proto v hlučném prostředí nedoslýchavý jedinec obtížně rozpoznává hlásky i se sluchadlem, jak uvádí Strnadová (2002, s. 9)

---

<sup>1</sup> Často se jedná o infekční choroby virového charakteru jako je zánět mozkových blan, meningoencefalitida, spalničky, příušnice, spála, zarděnky, aj.

<sup>2</sup> Ve stáří slyší člověk hůře, protože mu odumírají sluchové buňky, které jsou nenahraditelné. Tento jev se stává patologickým, když je narušena komunikační schopnost člověka.

**Percep ní postižení sluchu** se vyzna uje poruchou vnit ního ucha, sluchových bun k i sluchových nerv . Toto postižení se dále rozlišuje na kochleární<sup>3</sup> a retrokochleární<sup>4</sup> poruchy, jak uvádí Horáková (in Pipeková 2006, s. 131).

Strnadová (2002. s. 9) uvádí, že ve vnit ním uchu jsou zvukocitlivé vláskové bu ky Cortiho orgánu a probíhají zde základní fáze rozlišování tón . Proto p i tomto typu sluchových postižení dochází nejen ke snížení sluchových vjem , ale také k jejich zkreslení. Projevuje se to deformovaným slyšením. P i vyšších ztrátách sluchu není možno hlásky rozlišovat ani p i velkém zesílení elektronickými pom cky (sluchadly). Takto postižení jedinci nedokážou sluchem rozlišit mluvenou e . Percep ních poruch je mnohem více než poruch p evodních, také p edstavují závažn ější diagnostický a lé ebný problém.

Dalším typem je **smíšené postižení sluchu**, které vzniká p i kombinaci p evodního a percep ního typu postižení. Je velmi ásté, že se typy sluchových postižení u téhož jedince kombinují, jak v jejich vzniku, tak v r zném stupni a zastoupení.

Druhou skupinou je **Centrální nedoslýchavost i hluchota**. Horáková (in Pipeková 2006. s. 132) uvádí, že „centrální nedoslýchavost i hluchota zahrnuje komplikované defekty zp sobené r znými procesy, které postihují korový a podkorový systém sluchových vad. Jedná se o abnormální zpracování zvukového signálu v mozku.“ Pro naše ú ely je vhodn ější definice Strnadové (2002. s. 8), která tvrdí, že „centrální postižení vzniká tehdy, je-li sluchový orgán funk ní p i normálním sluchovém tónovém prahu, avšak vjemy nejsou dále zpracovány v podkorových a korových jádrech mozku. Takový jedinec sice slyší zvuky normáln ě i bez sluchadla, ale nerozpoznává sluchem význam slyšených slov.“

Strnadová (2002. s. 8) poukazuje na to, že se nej ást ěji setkáme s jedinci nedoslýchavými, kterých je p ibližn ě 20x více než neslyšících.

### 2.2.3 Podle stupn ě postižení

Uvedeme zde mezinárodní škálu stup ě sluchových poruch, kterou v roce 1980 stanovila sv tová zdravotnická organizace (WHO). Je to nej ást ěji uvád ěná škála sluchových poruch.

---

<sup>3</sup> Jedná se o poruchu p em ny zvuku v elektrický signál ve vnit ním uchu.

<sup>4</sup> Mluvíme o poruše vedení zvukového signálu VIII. hlavovým nervem a sluchovou dráhou v mozkovém kmeni.

Tab. . 1 Klasifikace sluchových ztrát dle WHO (1980)

NÁZVY KATEGORIÍ ZTRÁTY SLUCHU PODLE WHO		
Velikost ztráty sluchu podle WHO	Název kategorie ztráty sluchu	Název kategorie podle Vyhl. MPSV . 284/1995 Sb.
0 až 25 dB	normální sluch	
26 až 40 dB	lehká nedoslýchavost	lehká nedoslýchavost (již od 20dB)
41 až 55 dB	střední nedoslýchavost	středně těžká nedoslýchavost
56 až 70 dB	středně těžké poškození sluchu	těžká nedoslýchavost
71 až 90 dB	těžké postižení sluchu	praktická hluchota
více než 90 dB	velmi závažné postižení sluchu	úplná hluchota
v audiogramu nejsou žádné body nad 1 kHz	neslyšící	úplná hluchota

(WHO 1980, Janotová 1985-1986, Novák1994, Hrubý 1999)

Strnadová (2002, s. 10-11) upozorňuje na fakt, že výše uvedené údaje neodpovídají skutečným sluchovým vjemům jedince, protože jde o součty naměřených hodnot v různých frekvenčních pásmech. Také nesmíme zapomínat, že v těle lidí se sluchovým postižením nemá stejný stupeň sluchového postižení na obou uších stejný.

Pro úplnost musíme uvést ještě jedno rozdělení neslyšících, které vychází z nejzávažnějších chyb při vzdělávání sluchově postižených dětí. Jak uvádí Hrubý (1999, s. 42) „nedoslýchavost, ohluchnutí a prelingvální hluchota jsou tři úplně rozdílná postižení se zcela odlišnými a často dokonce vzájemně protichůdnými potřebami.“



## 2.2.4 Podle ovlivnění komunikačních schopností

Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje neslyšícího člověka tak, že ani s nevtěším zesílením neslyší zvuk. Hrubý (1999, s. 45) poukazuje na to, že ve většině zemí neexistuje právní vymezení hluchoty tak, jak je tomu u právní definice slepoty. Znáí to, jak jsou problémy kolem sluchového postižení málo chápány. Hrubý uvádí odhad prelingválně neslyšících, žijících v naší republice jenom asi 3 700 lidí, tj. asi 0,36 promile populace.

(Srov. Pulda, 1992, s. 10) Autor uvádí, že neslyšící dítě je dítě s vrozenou nebo v raném věku získanou ztrátou sluchu. Mluví se o tzv. prelingvální ztrátě sluchu, ke které došlo před ukončením základního rozvoje řeči.<sup>5</sup>

Prelingválně neslyšící dítě nemůže sluchem rozlišovat hlásky lidské řeči, a proto se u dítěte nerozvine spontánní mluvená řeč. Každý kojenec prochází stadiem reflexního hlasového projevu – broukání, u slyšících dětí přechází broukání v nápodobu lidské řeči, u neslyšících dětí dochází k nerozvinutí až k úplnému ustání broukání. Dítě není stimulováno zvukovými podněty, nehraje si se svým hlasem, nežvatlá.

Pokud se dítě mezi druhým až třetím rokem života nenaučí přirozeným způsobem (nápodobou a odposlechem) v domě vytvářet hlásky, skládat je do slov a seznamovat se s gramatikou mluveného jazyka, později již toho nebude schopno. Pro spontánní zvládnutí základní mluvené řeči je sluch nenahraditelný, zrakové vnímání nestačí k tomu, aby bylo spontánně vytvořena mluvená řeč. (Strnadová 2002, s. 38)

Rodiče neslyšícího dítěte musí neodkladně své dítě zařadit do rehabilitačního programu založeného na využití znakového jazyka. Program zahrnuje i to, že se znakovat naučí i co nejširší okolí, které se vyskytuje u neslyšícího dítěte, aby mu mohlo vytvořit dostatek příležitostí k náhodnému učení a skutečné plnohodnotné komunikace v jeho nejcitlivějším období.

Prelingválně neslyšící dítě se samozřejmě mluvenou řečí bude učit také s dříve na psanou a čtenou formu než na artikulaci. Mateřským jazykem pro neslyšící děti je znakový jazyk. (Hrubý 1999, s. 45) U neslyšících lidí přetrvává motorická neobratnost mluvidel, která má za následek patlavost hlásek, zpomalené tempo a nesprávný rytmus řeči. Nedokonalá mluva neslyšících lidí může vyvolat dojem ve slyšícím okolí, že je neslyšící jedinec mentálně retardován, což je samozřejmě nesmysl. Neslyšící jedinec je rozumově normálně vyspělý, ale

---

<sup>5</sup> Tato doba je u jednotlivých dětí individuální, ale obvykle se uvádí hranice do 3 let.

jeho e ový projev v mluvené a psané form neodpovídá projevu b žné slyšící populace. (Strnadová 2002, s. 39)

Hrubý (1999, s. 45-56) zd raz uje i n kolik „výhod“, kterými se prelingváln neslyšící vyzna ují oproti nedoslýchavým nebo ohluchlým jedinc m. Prelingváln neslyšící lidé nepostrádají zvuk, protože ho nikdy nepoznali. Neslyšící lidé vytvá ejí menšinu, která je spontánn soudružné spole enství. Neslyšící dávají p ednost zam stnavatel m, kte í zam stnávají již n kolik neslyšících; st hují se do míst, kde již bydlí n jaké rodiny s neslyšícími leny; vytvá í kluby a spolky, které jsou p irozenými centry jejich odpo inků a spole enskému vyžití; obvykle se v život necítí tolik osam lí, tak jako to poci ují n kte í nedoslýchaví a ohluchlí; v neposlední ad národní znakové jazyky obsahují dosti zna né procento tzv. ikonických znak , u kterých gesto p ipomíná význam, a mají podobnou gramatiku. To je následkem toho, že si neslyšící z r zných zemí v tšinou rychle porozumí.

Hrubý (1999, s. 43) uvádí, že „nedoslýchavost znamená každé zhoršení sluchu oproti b žné populaci, nikoliv však jeho úplné vymizení.“

Potm šila (1999, s. 11) v definici nedoslýchavosti zd raz uje následky sluchového postižení. Podle n j je nedoslýchavost vrozená nebo získaná áste ná ztráta sluchu a bývá p í inou opožd ného nebo omezeného vývoje e i mluvené. Nedoslýchavost je len na na lehkou nedoslýchavost, st ední nedoslýchavost, t žkou nedoslýchavost a velmi t žkou nedoslýchavost.

Lehká nedoslýchavost se vyzna uje sluchovou ztrátou 20 – 40 dB. (Pulda 1992, s. 10). Porucha nep ínáší výrazn jší potíže postiženému jedinci. Jeho komunikace je narušena v hlu ném prost edí nebo p i šeptané mluvené e i. e nedoslýchavého je dob e srozumitelná, ale mohou se objevovat vady výslovnosti (nej ast ji sykavek). Sluchadlo napomáhá dob e kompenzovat vadu sluchu. D tí s lehkou nedoslýchavostí jsou v tšinou vzd lávání ve školách pro slyšící d tí, jen je na n brán ohled pro jejich vadu nap . jsou umíst ni v prvních lavicích, u ítelé mluví z eteln a tak, aby je dít vid lo p i e i apod.

St edn nedoslýchavé d tí (sluchové ztráty 40 – 70 dB) slyší a rozumí mluvené e i ve vzdálenosti jeden až t í metry od nedoslýchavého ucha dít te. Sluchadlo kompenzuje vadu sluchu, a pokud jsou vhodné akustické podmínky, dít ti je umožn no dorozumívat se mluvenou e í bez v tších problém . Pokud se dít nachází ve ztížených akustických

podmínkách, sluchadlo a tím i rozumní není selhává. U nedoslýchavého je srozumitelná, jeho výslovnost bývá často narušena, ale schopnost učením nebývá narušena. Pulda (1992, s. 10) uvádí, že pokud je středně nedoslýchavé dítě v dobré péči vycházející z podnětného rodinného prostředí může být také vzděláváno na školách pro slyšící.

Dítě těžce nedoslýchavé (sluchové ztráty 70 – 90 dB) slyší hlasitou nejen do vzdálenosti menší než jeden metr. Takto poškozený sluch nestačí na běžnou slovní komunikaci, slyšení není deformované a srozumitelnost je narušena. Rozvoj učení dítěte s těžkou nedoslýchavostí je opožděný, i přestože probíhá sluchovou cestou. Sluch je kompenzován zrakem, kdy se dítě spontánně učí odezírat, aniž by si to uvědomovaly. Jejich učení je možné rozvíjet sluchovou cestou za použití sluchadel a zesilovacích zařízení. Těžce nedoslýchavé děti jsou obvykle využívány ve speciální škole pro nedoslýchavé. (Pulda 1992, s. 11)

Velmi těžká nedoslýchavost se vyznačuje tím, že postižené dítě vnímá mluvenou nejen v těsné blízkosti ucha a to ve značně deformované podobě. Tato úroveň je dle Sováka (in Potmšíl 1991, s. 11) nedostatečná pro běžnou potřebu ke komunikaci sluchově postiženého dítěte. Jeho vyvinutá učení je chudá obsahem a deformovaná ve zvukové složce.

**Sluchadla** představují základní kompenzační pomůcku, kterou nedoslýchaví lidé používají nejčastěji. Sluchově postiženým lidem jsou přidělována z prostředků všeobecného zdravotního pojištění na základě zákona č. 48/1997 Sb., o veřejném zdravotním pojištění. Sluchadlo je miniaturní elektronický přístroj tvořený dvěma elektroakustickými membránami převádějící zvuk na elektrický signál a opačně – elektrický signál zpět na zvuk. Další kompenzační pomůcky určené nedoslýchavým lidem jsou vedle sluchadel i osobní zesilovač, pojítko s infračerveným a rádiovým přenosem (FM pojítky), indukční smyčky, pomůcky pro zesílení televize a pro zesílený poslech telefonu. (Horáková in Pipeková 2006, s. 134)

Potmšíl (1999, s. 10) vymezuje ohluchlost následovně: „Ohluchlost je vada – ztráta sluchu, která vznikla v období dokončování vývoje mluvené učení nebo zasáhla přímo do již vytvořeného mluvené učení jako komunikačního nástroje. Při tomto postižení se učení nevytrácí, bývá však postupně, zásadně deformováno.“

Dojde-li k závažnému poškození sluchu alespoň po částech rozvoji mluvené učení (což může být již ve dvou až třech letech), bude mít dotyčné dítě menší problémy při

komunikaci se slyšícím okolím než prelingválně hluchý jedinec, který nikdy nepoznal zvukové signály, a jeho mluvená řeč nemohla být přirozeně naučena – odposlechem. Hrubý (1999, s. 44) se domnívá, že děti, které ohluchly po vytvoření mluvené řeči, mohou díky systematické práci logopeda a celého slyšícího okolí udržet dobrou srozumitelnou a poměrně přirozenou mluvu. (Srov. Strnadová 2002, s. 40) Podle autorky jsou předpoklady vývoje mluvené řeči u dětí ohluchlých v raném věku nejednoznačné. Upozoruje na důležitost významu stadia rozvoje řeči v okamžiku ztráty sluchu ale také na další faktory (jazykové nadání a podstatnost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá), které ovlivní rozvoj mluvené řeči. Předchozí získaná zkušenost za příznivých podmínek může významně pomoci k udržení a rozvoji řeči. Problém nastává u dětí, které neměly mluvu dostatečně upevněnou a nápomocí nepříznivých podmínek se jejich řečové návyky rozpadají – dochází k řečové regresii.

Jak jsem již uvedla, ve velké výhodě jsou jedinci, kteří si osvojili mluvenou řeč před ztrátou sluchu. Mají ohromnou výhodu jazykové znalosti a pokud mají rozšířenou slovní zásobu, mohou se naučit odezírání, které jim velmi pomůže při komunikaci se slyšícím okolím. Negativním faktem zůstává, že nácvik odezírání je v určitém omezení. Dítě, které se nenaučí odezírat do věku asi 11 let, je později velmi znevýhodněno se touto činností úspěšně osvojit.

Hrubý (1999, s. 44) vysvětluje hlavní problém ohluchlých, který podle něj spoívá v psychologické ztrátě. Později ohluchlí lidé znají cenu zvuku a velice ho postrádají. (Srov. Pulda 1992, s. 11): „Zejména náhlá ztráta sluchu způsobuje často u takto postižených dětí silný duševní otěs, který se někdy projeví i dočasnou nemluvností, uzavíráním do sebe a neochotou navazovat mluvní styk.“ Pokud dojde k ohluchnutí u dospělé osoby, je pro ni velmi obtížné se naučit znakový jazyk a značné obtíže vyplývají i z nácviku odezírání. Tragický je i fakt, že uslychaný svět není ochoten se s ohluchlým člověkem dorozumívat písemnou komunikací.

Pomůcky, které usnadní vnímání mluvené řeči u neslyšících, jsou v první řadě kochleární implantáty, dále vibrotaktilní a elektronické pomůcky – signalizační pomůcky pro neslyšící, vibrační a světelné budíky, hodinky a minutky pro neslyšící.

**Kochleární implantát** je zařízení, které umožňuje do určité míry obejít nefunkční vláskové buňky v hlemýždi. Vláskové buňky mluší ve zdravém uchu mechanické zvukové vibrace na elektrochemické potenciály, které se šíí sluchovým nervem směrem ke sluchovému centru v mozku. Pokud všechny zaniknou, není zde nic, co by mohlo akční

potenciály ve sluchovém nervu vyvolávat, a dle sledkem je úplná hluchota. Podráždění každého nervu lze vyvolat uměle, což je práce kochleárního implantátu. (Hrubý 1998, s. 146)

Zvukový signál je přeměněn na sled elektrických impulsů zavedených do implantovaného obvodu, který je umístěn po křídle jedince za ušním boltcem. Z tohoto obvodu vycházející elektrody instalované do vnitřního ucha, dráždí vlákna sluchového nervu a vyvolávají sluchové vjemy. (Horáková in Pipeková, 2006, s. 135)

Kochleární implantát je voperován hlavně ohluchlým dětem, které po operaci musí absolvovat dlouhodobou odbornou rehabilitaci a reedukaci péči, jejíž úspěšnost závisí na době vzniku postižení sluchu a věku dítěte a na jeho osobních předpokladech (intelekt, nadání pro řeč aj.), absenci dalšího přidruženého postižení či parciálního nedostatku v podobě specifických poruch učení, chování, pozornosti, apod. (Horáková in Pipeková 2006, s. 135) Kochleární implantát musí být voperován co nejdříve, jinak by se mohlo stát, že dojde k atrofii sluchového centra v mozku, což by znamenalo zbytečnost kochleárního implantátu. (Hrubý 1999, s. 45)

## **2.3 Vzdělávání žáků se sluchovým handicapem**

Edukace žáků se sluchovým handicapem probíhá ve školách pro žáky se sluchovým postižením a na běžných základních školách, kam jsou žáci integrováni. Pro sluchově postižené žáky musí být vytvořeny odpovídající podmínky, aby edukační proces probíhal co nejvhodněji pro postiženého žáka.

Nelze vzdělávat stejným způsobem dítě, které je nedoslýchavé a dítě prelingválně hluché. Závažnost postižení určuje optimální způsob vzdělávání, každý stupeň postižení vyžaduje jiný edukační přístup a z něho vyplývající edukační metody.

Žáci s lehkým sluchovým postižením mohou být vzděláváni za pomoci výkonných elektronických sluchadel podle RVP ZV v běžné škole. U dětí s vysokým stupněm sluchového postižení musí být nejprve zaměřena pozornost na akustické jevy, včetně hlasité řeči. Sluchově postižené dítě se učí s podporou a stimulací učitele a rodičů zpracovávat informace. Učení začíná tehdy, když začne dítě zaměřovat pozornost na akustické jevy (Sobotková in Vítková 2003, s. 94-113)

Pro žáky s těžkou sluchovou vadou a prelingválně neslyšící je vhodnější edukace na základních školách pro sluchově postižené nebo ve třídách se speciální péčí za upravených podmínek a s rozložením učiva do deseti let.

Při výběru vhodné školy pro sluchově postižené dítě je důležité mít na zřeteli v k dítěte, kdy byla u dítěte diagnostikována sluchová vada a pokud a kdy bylo přiděleno sluchadlo. Sledují se komunikační schopnosti dítěte. Jaké úrovně dosahuje rozvinutá řeč, jak po stránce formální, tak i po stránce obsahové, jak je dítě schopno odezírat a zda dítě používá ke komunikaci jen znakovou řeč. (Bartošová, Vítková, 2006, s. 26-27) Toto vše musí zohlednit odborný pracovník, který má pomoci rodičům vybrat pro sluchově postižené dítě vhodnou instituci, kde se dítě bude vzdělávat.

### 2.3.1 Integrace sluchově znevýhodněných žáků

S termínem integrace se dnes můžeme setkat v mnoha různých oborech. Nás zajímá speciálně pedagogické vymezení pojmu integrace. Sovák v Defektologickém slovníku (1978) uvedl, že „socializace je v sociálně psychologickém smyslu zapojení individua do lidského společenství po stránce pracovní (výchovné a vzdělávací), společenské a subjektivní (ve smyslu sebeuplatnění a sebeuspokojení).“ Sovákovu pojetí integrace vychází z procesu socializace. Integrace je podle Sováka nejvyšší stupeň socializace. Je to naprosté zapojení a plné splynutí i ve společnosti zdravých lidí, a to ve výchově a vzdělávání, v pracovním uplatnění i ve společenském soužití. Jedinec se stává zcela nezávislým a samostatným, protože byl zcela zbaven defektivity, s níž se dokázal vyrovnat. Sovák (1972, in Janotová 1996, s. 5) „Defektivita je porucha celistvosti člověka, či porucha vztahů ke společnosti, tj. porucha vztahů k výchově, vzdělání, popř. k práci.“

Jiné vymezení nacházíme v Pedagogickém slovníku (1995): „integrace jsou případy a způsob zapojení žáka se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.“

Pulda (1992, s. 66) uvádí, že „pojem integrace sluchově postižených rozumíme potěbné zapojení postiženého jedince do společnosti při plném respektování jeho práva na individuální a soukromý život.“ Příkladka při integraci sluchově postižených je v komunikaci, zvláště neslyšící děti mají velké komunikační problémy.

Mezi výhody integrovaného vzdělávání patří (Baxová a spol. 2003, s. 4-5):

- příprava na život v běžném prostředí;
- kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků dnešní doby;
- společné dospívání vrstevníků s postižením i bez postižení a z toho vyplývající přátelství;

- efektivnější využívání zdrojů jako například speciálních pedagogů, jiných odborníků, speciálních pomůcek atd.;
- snazší respektování a přijímání rozdílů;
- spolupráce v týmu (učitelé běžných škol, speciální pedagogové, rodiče, asistenti);
- individuální přístup;
- zapojení rodičů;
- podpora naplňování lidských práv a vyrovnávání potřeb.

Aby mohlo být sluchově postižené dítě integrováno do běžného typu školy, musí být informováni rodiče dítěte a musí být škola ochotna dítě přijmout. Škola jako celek vytváří vhodné podmínky pro úspěšnou integraci dítěte s postižením. Musí být v souladu postoje vedení, učitelé, kteří integrovaného žáka využijí i těch ostatních, která ve třídě neustávají, ale vytvářejí atmosféru školy. Záleží na všech zaměstnancích školy, zda se žák se speciálními vzdělávacími potřebami stane respektovaným žákem, zda mu budou přiznána stejná práva a také stejné povinnosti jako ostatním žákům.

Základními rozpoznávacími znaky fungující integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do základní školy jsou následující ukazatele (Baxová a spol., 2003, s. 5):

- postižené dítě je řádným žákem běžné školy, nejlépe v místě bydliště
- škola, hlavně učitelé žáka, aktivně spolupracují s odborným pracovištěm – SPC
- pro žáka je zajištěna v případě potřeby speciální pedagogická péče
- žák je zpravidla vzdáván podle individuálního vzdělávacího programu
- rozvrh žáka musí odpovídat využití celé třídy
- učební plán je přizpůsobován potřebám žáka
- žák prospívá se svým rokem, se stejnými dárky
- do vytvoření IVP je zapojen třídní učitel, odborní pracovníci SPC, rodina i další pracovníci například asistent učitele nebo osobní asistent
- učitel i asistent učitele mají možnost konzultovat nastalé problémy s odborníkem
- asistent je odborně vedený odborným pracovníkem školy nebo externím odborným pracovištěm (například speciální pedagogické centrum – SPC)
- učitelé musí věnovat žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami tolik pozornosti, kolik se dostává ostatním dětem – vyvolávají ho, zkoušejí, kontrolují domácí přípravu, v žádném případě nenechávají výuku žáka pouze na asistentovi

- u itelů jsou v kontaktu s rodinou žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- škola musí respektovat rozhodnutí odborného pracoviště, které má žáka ve speciální pedagogické péči a které si vybrali rodiče žáka
- je vytvořen vztah mezi spolužáky

Při integraci jsou důležité požadavky, které jsou kladeny na dítě, na rodiče, na školu, kam bude dítě docházet, hlavně na jeho učitele.

Jedno z kritérií vhodné integrace je méně závažné sluchové postižení dítěte. Obecně je známo, že čím menší poškození dítě má, tím větší je šance na jeho úspěšnou integraci. Do škol běžného typu jsou integrovány hlavně děti středně a lehce nedoslýchavé (prakticky s převodní nedoslýchavostí) s oboustrannou nedoslýchavostí a dále jednostranně nedoslýchaví nebo jednostranně ohluchlí. S integrací neslyšícího dítěte do běžného typu školy se setkáme velmi zřídka. Dítě s těžkou sluchovou vadou může být ve škole úspěšné, ale musí mít dobrý intelekt, který mu pomáhá postižení vyrovnávat.

Integraci napomáhá používání sluchadel. Zase platí pravidlo, čím dříve je používáno, tím dříve si dítě na něj zvykne a je schopno ho efektivně využívat. Sluchadlo by proto mělo být dítěti předloženo, co nejdříve po zjištění sluchové vady. Dítě, které používá sluchadlo již v předškolním věku, si na něj rychle navykne a necítí žádnou odlišnost mezi sebou a ostatními dětmi, které sluchadlo nepotřebují. Samozřejmě je důležitá i role učitelů a rodičů, kteří napomáhají kladným přijetím sluchadla. Vysvětluje ostatním dětem, že sluchadlo je stejně jako brýle pomůcka pro vyrovnání malého nedostatku, což znamená nic neobvyklého. Na běžné základní škole děti, které používají sluchadlo, jsou vnímány zcela normálně a přirozeně, spolužáci si na sluchadlo zvyknou jako na součást dítěte.

Důležitým předpokladem integrace je celkové posouzení a zhodnocení dítěte v daném speciálním zařízení (PPP, SPC). Při posuzování psychologem a logopedem nejde jen o určení intelektu dítěte, ale i o posouzení jeho sociability, jeho schopnosti adaptability, o stupeň jeho sociální i emocionální zralosti a o možnosti jeho psychického zatížení. To vše se totiž během předškolního věku vyvíjí a dozrává. Logoped má možnost v daném aspektu nejen sám, ale hlavně prostřednictvím rodiny pomáhat například při nácviku sociálního chování atd.

V mateřské škole by dítě se sluchovým znevýhodněním nemělo být zaazeno do třídy s velkým počtem dětí, kde učitelka není o problematice dítěte informována. V posledním roce mateřské školy můžeme porovnat dítě s postižením v jeho vyjadřovacích schopnostech s úrovní dětí ostatních dětí. Můžeme posoudit jeho sociální chování a jeho chování mezi ostatními dětmi.



Baxová (2003, s. 23) uvádí, že „v mateřské škole běžného typu má nedoslýchavé dítě daleko více příležitostí k nenásilnému učení. Jeho stejní vrstevníci jsou mu modelem pro způsob sociálního chování, jsou stimulací pro různé dovednosti, vzorečkem i tím, co dítě provokuje jeho mluvní apetit. Za citlivého vedení informované učitelky se dítě učí překonávat své problémy a ostatní děti se nenásilně učí respektovat jeho dorozumívací obtíže.“

To jsou pádné argumenty pro to, aby děti se sluchovým postižením chodily alespoň poslední rok do mateřské školy před nástupem do základní školy. Děti předškolního věku se sluchovým postižením také musí být připraveny na nástup do školy, musí u nich být posouzena školní zralost. Děti musí být připraveny na školní docházku, musí být schopny plnit požadavky vyučování, nesmí narušovat průběh vyučování, nesmí vyžadovat péči na úkor ostatních dětí, ale také nesmí být citově zanedbány, jejich výkony mají být hodnoceny stejně jako u ostatních dětí. Toto vše musí splňovat každý předškolák a handicapovaný i ne.

Dítě se sluchovým postižením musí zvládat požadavky, které jsou na něj kladeny: má být navyklé nosit sluchadlo, a to celý den; umět si ho zapnout i vypnout; naříditi hlasitost i vyměnit baterii. Děti se musí snažit o rozvinutí schopnosti odezírání, aby jejich dorozumívání bylo úspěšné a téměř bezchybné. Je ověřeno, že projev dětí se sluchovým postižením musí být srozumitelný nejen pro učitele ale i pro spolužáky. Po stránce obsahové by měla být rozvinuta do takové míry, aby se dítě mohlo zapojit do vyučování. Výhodou je pro každé dítě, zda je sociabilní a lehce navazuje kontakty, u postižených dětí je to velmi kladná vlastnost umožňující mu usnadnit komunikaci s ostatními dětmi.

Rodina je základní prostředí, z kterého každé dítě pochází. Děti přejímají názory a postoje svých rodičů, a proto je důležité, aby si rodiče rozhodli, zda chtějí své postižené dítě integrovat nebo nechtějí. Při rozhodování jim pomáhá poradna či centrum, samozřejmě pokud o poradnu požádají. Pokud se rodiče rozhodnou pro integraci, musí se informovat, jaké nároky to pro ně bude znamenat. Vždy to znamená soustavnou spolupráci s odbornými pracovníky, se zaměstnanci školy (učiteli, popřípadě vychovateli aj.). Dobrá spolupráce nevychází prioritně z intelektových vlastností rodičů nebo z jejich vzdělání, nejvhodnějším iniciátorem je jejich zájem o své dítě, jejich snaha pomoci mu ve splnění školních povinností. Rodiče musí přizpůsobit své zájmy potřebám dítěte.

Baxová (2003, s. 25) zdrazňuje, že „právě rodina dává dítěti vzory správné i a vytváří mu podmínky pro dobré odezírání. Rodiče musí tedy s dítětem mluvit běžnou mluvenou řečtinou, tak jako by mluvili se slyšícím dítětem jeho věku nebo o trochu mladším.“ Nesmíme opomenout fakt, že u neslyšících rodičů, kteří nedokážou rozvíjet

mluvenou řečtinu svých dětí, musí zajistit tuto schopnost u něj koho jiného. Vstupují do výchovy orální řeči i prarodiče i logopedičtí pracovníci.

O integraci dětí rozhodují jejich rodiče, je proto nezbytné, aby se jim dostaly všechny potřebné informace – pozitiva i negativa vyplývající z integrace jejich postiženého dítěte do běžné školy. Integrace není vždy nejlepší metoda vzdělání pro neslyšící dítě, je to individuální od dítěte k dítěti. Pro jedno sluchově postižené dítě je integrace prospěšná pro jeho maximální rozvoj, ale jinému dítěti s podobným postižením by mohla více vzít než dát. Proto je velmi důležité, aby rodiče byli co nejvíce informováni a spolupracovali vždy s odborníky.

Pro učitele na běžné škole je integrace záležít. Je pro něj náročnější výuka, která není jednostranně zaměřena na všechny děti stejně. Učitelé musí více dbát na individuální rozdíly integrovaných žáků, kteří v třídě mají svůj individuální vzdělávací plán. Učitelé musí být dostatečně informováni o problematice, především mít pochopení a porozumění pro dítě a jeho problémy, které nesmí být přehlíženy nebo naopak pomíjeny.

Pozitivní zjištění je, že většina učitelů na běžných školách s integrací souhlasí. A neznamená pro ně neprokonatelnou záležitostí i péči o vzdělávat děti s postižením. (Hadj Moussová, 1993/94, Speciální pedagogika)

Nesmí být opomíjen fakt, že zapojení sluchově postiženého dítěte mezi ostatní děti je jeden z cílů integrace. Sluchově postižené dítě se musí skutečně zapojovat do procesu vzdělávání i do socializačního procesu mezi spolužáky a nesmí být v izolaci prostředí, které ho nepřijalo. To bychom nemluvili o úspěšné integraci, která nemá pozitivní dopad na dítě a jeho rozvoj.

### **2.3.2 Speciální pedagogická centra (SPC)**

Speciální pedagogická centra (dále jen centra) vznikla na žádost rodičů, kteří požádali komplexní speciální pedagogickou péči o postižené dítě od nejranějšího věku. Roku 1991 byla vydána vyhláška MŠMT č. 399/1991 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, § 5, jejímž hlavním úkolem bylo poskytovat dětem a mladistvým se sluchovým postižením nejširší odbornou péči.

Spojením možností daných využitím výše uvedených předpisů bylo ustanoveno legislativní zabezpečení SPC takto (Kubová, 1995, s. 17):

A) zřízení SPC při speciálních školách

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Řídí podle § 45, odst. 7 zákona  
NR . 495/1991 Sb., o školských zařízení speciální pedagogické centrum a  
podle § 45 odst. 1 školského zákona NR . 29/1984 Sb., ve znění zákona .  
171/1990 Sb., o soustavě základních a středních škol určí, že SPC bude součástí  
příslušné speciální školy. Zároveň schválí v souladu s § 45, odst. 6 zákona o  
školských zařízeních pokusné ověření organizace a forem výchovně vzdělávací  
práce SPC.

#### B) Zřízení SPC při speciálních mateřských školách

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy Řídí podle § 45, odst. 7 zákona  
NR . 495/1991 Sb., o školských zařízeních speciální pedagogické centrum a  
v souladu s § 45 odst. 8 tohoto zákona určí, s kterou speciální mateřskou školou se  
toto SPC sloučí, a zároveň rozhodne o organizačním postavení vzniklého zařízení  
a v souladu s § 45, odst. 6 citovaného zákona schválí pokusné ověření  
organizace a forem výchovně vzdělávací práce.

Podle § 5 speciální pedagogická centra (SPC) zabezpečují diagnostické, poradenské,  
terapeutické a metodické činnosti pro smyslově a tělesně postižené děti předškolního a  
školního věku, jejich rodiče a pedagogické pracovníky v centru, v rodinách a ve školách.  
Centrum řídí ředitel školy.

Kubová (1995, s. 15) uvádí, že „speciální pedagogická centra pro smyslově, tělesně a  
mentálně postižené děti a mládež a pro děti s vadami řeči jsou speciální školská zařízení, která  
zřizuje MŠMT prostřednictvím příslušných školských úřadů, obcí a soukromých zřizovatelů  
zpravidla jako součást speciálních škol.“

V centru pracuje tým skládající se ze speciálního pedagoga, psychologa a popř. sociálního pracovníka. Speciální pedagogická péče je zaměřena na celou rodinu. Logoped  
se především o dítě a jeho rozvoj komunikačních dovedností, spojeným zejména  
s reedukací sluchu, s rozvíjením schopnosti odezírání a především s výchovou řeči ve všech  
jejích aspektech. Speciální výchova sluchově postiženého dítěte je zaměřena na komplexní  
harmonický vývoj dítěte a jeho přípravu na vstup do školy. (Janotová 1996, s. 28)

V posledních několika letech se rozmohl trend integrovat postižené děti do běžných  
typů škol. Cílem integrace je výchova a vzdělávání smyslově postižených dětí a mladistvých

se snahou dosažení jejich zdravého, pirozeného vývoje osobnosti. Při dosažení úspěšné integrace postiženého žáka je nezbytné, aby učitel byl kvalifikován a obeznámen se speciálními potřebami integrovaného žáka. Problém může nastat i ve speciálních podmínkách, které běžná základní škola nemá. Naznačené problémy může škola řešit se speciálním pedagogickým centrem, které se na problémy specializuje a umí je řešit.

Speciální pedagogická centra poskytují učitelům běžných škol odbornou metodickou pomoc, pomáhají jim zajišťovat speciální podmínky, přístroje i zajištění potřebná pro výuku smyslov postižených žáků. (Kubová 1995, s. 33)

Velkou roli hraje centrum i při rozhodování, zda má postižené dítě nastoupit do speciální školy a nebo má být integrováno do běžné školy. Centrum posuzuje celou situaci a je dbáno na to, aby dítěti zvolená škola co nejvíce prospěla.

### 2.3.3 Speciální školy

S nastávající školní docházkou začínají rodiče předškolákovi problémy, kam své dítě umístit. Zda ho nechat integrovat do běžné školy nebo ho poslat do speciální školy, která ale není v blízkosti bydliště, což znamená vídat dítě jen o víkendech, protože přes týden je na internátu. Ideální řešení by bylo přestěhování celé rodiny, aby dítě mohlo navštěvovat speciální školu a mít své rodiče po ruce nablízku.

Dříve byla situace ještě složitější o to, že školy pro sluchově postižené děti byly diferenciovány na školy pro nedoslýchavé, školy pro děti se zbytky sluchu a školy pro neslyšící děti. Jen Praha mohla nabídnout všechny druhy škol, ale pro mimopražské děti znamenala základní školní docházka izolaci od rodiny.

Jak uvádí Strnadová (2002, s. 61) dnes jsou speciální školy pro neslyšící děti jinak diferencované. Jejich diferenciací je vnitřní, což znamená, že ve speciální škole pro sluchově postižené děti jsou vytvořeny třídy pro neslyšící, nedoslýchavé a se zbytky sluchu. Zařazení do těchto skupin závisí na komunikačních dovednostech a nadání dítěte než podle stupně sluchového postižení. Proto nadané neslyšící dítě může být zařazeno i do skupiny nedoslýchavých žáků, kteří mají téměř stejné osnovy<sup>6</sup> jako slyšící děti. Hlavní přínos vnitřní diferenciací speciálních škol pro sluchově postižené děti je v tom, že děti již nejsou izolovány v jiném městě na internát, což bylo dříve časté.

---

<sup>6</sup> Učební osnovy neslyšících žáků jsou tzv. redukované. Je to způsobeno komunikačními těžkostmi při výuce.

Neslyšící dítě nejprve projde tzv. přípravou, kde se formou hry učí rozvíjet a upevňovat dovednosti získané v mateřské škole. Zároveň se učí základům práce ve škole. Školní docházka je v případě normálně nadaných neslyšících dětí prodloužena. Neslyšící děti mají dosud upravené – redukované osnovy, nebo tempo poznávání je závislé na schopnosti porozumět jazyku, ve kterém jsou vyučovány. Redukované osnovy na školách pro neslyšící jsou velkou překážkou v budoucím vzdělávání. Na speciálních gymnáziích pro sluchově postižené děti jsou proto výjimkami děti, které jsou prelingválně neslyšící.

Ještě v nedávné době existovalo asi jen 5 učebních oborů, v kterých se sluchově postižené děti mohly vyučit. Pro chlapce to byly obory: malířství, klempířství, truhlářství, zámečnictví, obuvnictví; pro dívky byl jen 1 obor a to dámská a pánská krejčovská. Neslyšícím dětem nezbylo nic jiného než se v nějakém oboru vyučit, i když se později v tšinou živily jinou prací.

V posledních letech se nabídka oborů rozšířila. Jsou zavedeny i některé obory s maturitou. Jelikož jsou osnovy redukované, musí být docházka prodloužena až o dva roky, kdy se učitelé snaží dorovnat znalosti, kterých dosahuje průměrný žák běžné školy. Na některých těchto školách jsou zaměstnáváni i tlumočníci znakového jazyka. Proto komunikační bariéra není jedinou překážkou ve vzdělání sluchově postižených dětí, ale je jím i hluboký deficit znalostí, způsobený předchozími redukovanými osnovami na základních školách pro neslyšící. (Strnadová 2002, s. 61-62)

„Individuální vzdělávací program (IVP) je závazný materiál sloužící všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálního pedagogického centra.“ (Zelinková 2007, s. 172)

IVP je tvořen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tvořen proto, aby byly respektovány individuální možnosti každého jedince se speciálními vzdělávacími potřebami. IVP obsahuje jak cíle vzdělávání v jednotlivých výukových předmětech, tak strategii postupu při začleňování žáka do kolektivu i specifické cíle vyplývající z jeho osobnosti i typu postižení. (Baxová 2003, s. 6) IVP je tvořen při procesu integrace žáka s postižením do běžného typu školy.

Přínos IVP spoívá v následujících bodech, které vymezuje Zelinková (2007, s. 172):

- Žákovi je umožněno pracovat podle svých schopností, individuálním tempem, bez ohledu na učební osnovu a bez stresujícího srovnávání s ostatními spolužáky.

- IVP není péčí o další vzdělávání, ale je pomůckou k lepšímu využití žákových předpokladů. Cílem IVP není hledat úlevy, ale najít optimální úroveň, kterou žák dále rozvíjí.
- IVP umožňuje učiteli pracovat s dítětem na úrovni, které dosahuje, bez obavy z neplnění požadavků učební osnovy. IVP je vodítkem pro individuální vyučování a hodnocení integrovaného žáka.
- Do příprav IVP se zapojují i rodiče dítěte. Tím se stávají spoluodpovědnými za výsledky práce svého dítěte. Jsou seznámeni se situací a možnostmi dítěte, přebírají na sebe odpovědnost za prospívání svého dítěte.
- Žák je zaktivován, není jen pasivním objektem působení učitele a rodičů, ale přebírá odpovědnost za výsledky reedukace.

IVP je sestavováno pro každé pololetí, to znamená dvakrát během školního roku. Pokud je to prospěšné pro rozvoj žáka, je možné IVP během školního roku aktualizovat. IVP může obsahovat i podrobnější přípravy učiva na jednotlivé podmínky, které se tvoří v průběhu pololetí, nejčastěji na jeden měsíc. (Baxová 2003, s. 6)

Zelinková (2007, s. 174) upozorňuje na to, že „individuální vzdělávací plán musí sledovat dvě základní roviny. První rovina je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé rovině sledujeme specifické obtíže, snažíme se omezit příznaky, eliminovat problémy a vyzdvihnout pozitivní oblasti vývoje dítěte. IVP je výsledkem spolupráce všech zúčastněných.“

IVP vychází z diagnostiky odborného pracoviště (pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra). Odborníci poskytují informace, které dávají přednost k tolerování pomalého pracovního tempa dítěte; k vytvoření podmínek, které psychomotorický neklid dítěte eliminuje; k respektování vizuálního stylu učení atd. IVP vychází z pedagogické diagnostiky učitele. Dále respektuje závěry z diskuse se žákem a rodiči. Rodičům musí být předloženy přesné informace, které napomohou ve vzdělání jejich dítěte, ale na druhou stranu vytvořený IVP je zařazen do vzdělávacího procesu, proto rodiče, kteří chtějí pro své dítě pouze úlevy, nebudou s odpovědností vyplývající z IVP souhlasit. IVP je vypracováván jen pro konkrétní podmínky, kde se handicap výrazně projevuje. Při tvorbě IVP je pozornost zaměřena na dlouhodobé, vzdálené a krátkodobé cíle. Za vzdálené cíle jsou považovány například získání druhého stupně, nástup na střední školu atd. Dlouhodobé cíle si dávají za úkol naučit žáka konkrétním dovednostem v určitém ročníku. Krátkodobé cíle jsou zaměřeny na zvládnutí konkrétních dovedností v nejbližší době.

Při tvorbě IVP musí být respektovány individuální potřeby dítěte. Hlavně se to týká následujících oblastí (Zelinková 2007, s. 176-177):

- metody výkladu,
- opakování a upevňování učiva,
- opakování učiva, rozsah písemných prací,
- osobní přístup
- zohlednění některých charakteristik žáka
- citlivost u dětí s neurotickými rysy.

### **2.3.4 Rámcové vzdělávací programy pro základní vzdělávání (RVP ZV)**

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání v systému kurikulárních dokumentů je v souladu s novými principy kurikulární politiky, zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), se do vzdělávací soustavy zavádí nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Kurikulární dokumenty jsou vytvořeny na dvou úrovních – státní a školní

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje podstatu vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách.

ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP. Pro tvorbu ŠVP mohou školy využít tzv. Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále jen Manuál), který je vytvářen ke každému RVP. Manuál seznamuje s postupem tvorby ŠVP a uvádí způsoby zpracování jednotlivých částí ŠVP s konkrétními příklady.

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se vykonává ve školách zřízených pro tyto žáky; v samostatných třídách, odděleních nebo studijních

skupinách s upravenými vzdělávacími programy nebo formou individuální integrace do běžných tříd.

Je nutné vytvářet žákům podmínky pro jejich úspěšné vzdělávání a uspokojování jejich speciálních vzdělávacích potřeb ve všech organizačních formách vzdělávání.

Z důvodu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění žák je třeba uplatňovat i jejich vzdělávání kombinace speciálních pedagogických postupů a alternativních metod s modifikovanými metodami používanými ve vzdělávání běžné populace. Tyto metody nacházejí uplatnění zejména při rozvíjení:

- rozumových schopností,
- orientačních dovedností,
- zlepšování sociální komunikace,
- dalších specifických dovedností žáků.

Základní vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním vyžaduje odbornou připravenost pedagogických pracovníků, podmíněnou a vstřícné školní prostředí, které za pomoci všech podpůrných opatření umožní žákům rozvíjení jejich vnitřního potenciálu, směřuje je k celoživotnímu učení, k odpovídajícímu pracovnímu uplatnění, a tím podporuje jejich sociální integraci.

RVP ZV stanovuje odpovídající podmínky pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením. RVP je východiskem pro tvorbu konkrétního ŠVP. Vytvořený ŠVP je podkladem pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů.

V ŠVP je možné přizpůsobit a upravit vzdělávací obsah žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby bylo dosaženo souladu mezi vzdělávacími požadavky a skutečnými možnostmi těchto žáků. Ze stejného důvodu je možno stanovit i odlišnou délku vyučovacích hodin. Do ŠVP se zaazují speciální vyučovací podmínky a podmínky speciální pedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáků podle druhu zdravotního postižení nebo zdravotního znevýhodnění. Jde zejména o logopedickou péči, znakový jazyk, komunikační a sociální dovednosti apod.

- uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka;
- umožnit využívat všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků;



- zabezpečit odbornou výuku podle speciálně pedagogické péče;
- uplatňovat princip diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu podle organizaceinností, podle stanovování obsahu, forem i metod výuky;
- zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění podle hodnocení výsledků vzdělávání;
- odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny, podle případných úprav školního prostředí;
- spolupracovat s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů (zejména podle tvorby IVP);
- spolupracovat s ostatními školami, které také vzdělávají žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním;
- umožnit využití vyššího státního dotace k posílení podle , které vzhledem k postižení žáka vyšší státní dotací potřebují;
- umožnit využití maximální týdenní státní dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně k zajištění podle speciálně pedagogické péče;
- upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly z hlediska žákových možností reálné a splnitelné, a tímto výstupem podle způsobu výběru;
- umožnit ve ŠVP – pokud zdravotní postižení žáka objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru RVP ZV nebo jeho části – nahradit podle příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část podobným, podle případně jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje jeho vzdělávacím možnostem;
- uplatňovat alternativní formy komunikace – znaková řeč, náhradní formy komunikace;
- umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, podle sobě asistenta pedagoga ve třídě nebo skupině.

([http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV_2007-07.pdf))

## 2.4 Komunikace žáků se sluchovým handicapem

Komunikace je základem pro vytvoření a udržení mezilidských vztahů. Je to předpoklad a zároveň i důsledek vzájemného dorozumívání a sdělování informací mezi lidmi. Bez komunikace by lidé nevytvořili společnost takové, jaké je nám známá. Krahulcová

(2003, s. 12) uvádí, že komunikace je proces výměny, dorozumění a zprostředkování zpráv a informací všeho druhu. Je to oboustranný tok informací mezi lidmi. Pojem komunikace je odvozen z latinského slova *communis* – společný. Komunikace probíhá mezi lidmi hlavně díky řeči - vysloveným slovům. U sluchově postižených lidí je komunikace narušena absencí zvuku. Je obtížné dorozumět se s neslyšícím člověkem, když neslyší naši řeč a my nerozumíme jeho sdělení. Zato proto přicházejí nuceni si neslyšící lidé vytvořit vlastní komunikační systémy, které nejsou založené zpravidla na akusticko-orální metodě.

#### 2.4.1 Vzdělávací metody

Jak uvádí Krahulcová (2003, s. 15), bylo mnoho názorů na způsob přenosu informací sloužících k překonávání smyslové bariéry, ale jejich nejdůležitějším faktorem je potěba obousměrné přijatelného kódu jedné konkrétní informace. Limitujícím faktorem je absence nebo deformace způsobné sluchově-kognitivní vazby u sluchově postižených a též jejich mimořádná individuální odlišnost sluchovými vadami. Z toho důvodu se nemohl vytvořit jeden univerzální komunikační prostředek přenosu informací mezi neslyšícími lidmi nebo neslyšícími a slyšícími lidmi. Vytvořilo se několik komunikačních systémů, které si dále přiblížíme i s jejich specifiky.

Sobotková (2004, s. 138) rozděluje komunikační systémy založené:

- na slovní podstaty: mluvená hlásková řeč, odezírání, psaný projev;
- na vizuálně pohybových prostředcích: pomocné artikulační znaky, daktylní řeč, náznakový systém a chirografické systémy;
- na komunikačních formách neslovní podstaty: mimika, gesta, dramatizace, pantomima a znakový jazyk, protetické pomůcky.

Jiné vymezení komunikačních systémů sluchově postižených lidí rozlišuje Krahulcová (2003, s. 15):

- systém orální komunikace
- systém simultánní komunikace
- systém totální komunikace
- systém bilingvální komunikace

Každé dítě se naučí mluvit, protože napodobuje zvuky, které slyší od svých rodičů. Neslyšící děti začnou mumlat ve stejnou dobu jako děti slyšící, ale jelikož nemají, co napodobovat, mumlání ustane a řeč se nerozvine. Dříve neslyšící děti byly nazývány

hluchonémé, i když nemohla být důsledkem poškození sluchu. První logopedové byli vlastně učitelé neslyšících dětí, kteří se snažili o naučení mluvy neslyšících dětí. Logopedie je pedagogická disciplína zaměřená na korekci vad mluvené řeči. Logopedie neslyšících se zaměřuje na vytvoření umělé mluvy neslyšících dětí.

Systém orální komunikace byl na našem území použit roku 1786, souvisel se založením prvního ústavu pro hluchonémé v Praze. V letech se rozvíjel pod vlivem Frostovy metody a na Moravě pod vlivem Vatterovy metody. Obě metody byly založeny na orálním sdělení informací bez použití jakýchkoli posunků. Orální komunikace považuje za nejdůležitější schopnost člověka ovládnout mluvenou řeč. Nebylo důležitě, že bylo neslyšící dítě zmateno a nerozumělo, co se po něm chce. Nezáleželo na vzdělávání ale na mluvě, ta byla pro orální metodu prioritní, jak uvádí Hrubý (1999, s. 58)

Děti prelingválně ohluchlé se nemohly tuto metodu efektivně naučit ovládat, proto byly pro nevzdělavatelnost ze vzdělávacího procesu vyloučeny. I dnes je pro prelingválně ohluchlé děti orální metoda nejtěžší, jsou k ní nuceny, přestože nepociťují její přínos při komunikaci.

V současnosti se formuje nová skupina neslyšících s implantovaným kochleárním implantátem. U této skupiny je velká možnost pro vytvoření dlouhodobě trénovaného orálního jazyka díky logopedii neslyšících.

Hrubý (1999, s. 59) rozlišuje několik podskupin orálních metod:

Akupedisté (unisenzorický i sluchov slovní přístup) – zakládají své postupy na domněnce, že každý jedinec má určité zbytky sluchu, které je možno rozvinout soustavným tréninkem. Aby jedinec nebyl rozptylován a sváděn k odezírání je na něj mluveno za jeho zády.

Multisenzorická (aurálně-orální) metoda – používá i odezírání.

čistá (ryzí) orální metoda – nejprve podporovala mluvu a nácvik odezírání. Kategoricky odmítala posunky, prstovou abecedu, tení i psaní, protože to by neslyšícího jedince odvádělo od snahy naučit se orálně mluvit.

Metody kombinované – někteří oralisté viděli, že ryze orální metoda nepřináší očekávané úspěchy a pro neslyšící jedince je velmi náročná až nezvladatelná. Vedly se spory o to, zda se mají neslyšící děti učit nejprve fonémy i hlásky, nebo rovnou celá slova i jednoduché věty. Mezi kombinované metody bychom mohli řadit: gramatickou metodu,

metodu Hillovu, metodu mate skou, metodu Vaterrovu, metodu Malischovu, belgickou metodu, aj.

Rochesterská metoda (sov tská škola) – povoluje „e psaní“ a dokonce na ní zakládá svůj systém v podobě využití daktylotiky – prstové abecedy.

Metody usnad ůjící odezírání – uleh ení pro neslyšící dít , protože p í odezírání jsou použity fonemické posunky. M žeme sem adit nap . Forchhammerovu metodu, Mund-Hand systém, klí ovaná mluva, dopln ná e (Cud Speech).

Oralisté vysv tluží své zásady, pro sluchov postižené d tí nesm jí používat jakýchkoli posunk , protože podle nich, jakmile se dít nau í ukazovat, ztratí zájem nau it se mluvit. Proto školy vyu ůjící orální metodou zakazovaly d tem znakovat i o p estávkách, na internátu, nemluv o vyu ovacích hodinách. Oralisté by nejrad ji znakový jazyk ů edn zakázali.

Orální metody mají své p íznivce po celém sv t díky svému širokému spektru metod didaktické komunikace. Cílem dnešních orálních metod je nau it sluchov postižené d tí mluvené, hláskové e i a didaktického obsahu vzd lávacího programu, jak uvádí Krahulcová (2003, s. 29).

Krahulcová (2003, s. 31) vysv tluje, že „simultánní didaktická komunikace závisí na používání mluveného národního jazyka daného státu a paralelně využívání nejraznějších dalších komunikačních forem. Jejich funkcí je zesílení výpovědi a jsou nejastěji vizuálně-motorické.“ Simultánními komunikačními formami mohou být znakový český jazyk (znakové národní jazyky), prstová abeceda (daktylní e ), pomocné artikulační znaky, psaná podoba jazyka, gesta, mimika, pantomima. Všechny simultánní komunikační formy mají jeden hlavní požadavek, a tím je vizualizace v tštinového jazyka. Je zdrazněna potřeba dorozumět se mezi slyšícími a neslyšícími lidmi. Pro tento účel se používají všechny dostupné prostředky v etní metakomunikace, která v sobě zahrnuje mimoslovní projevy, protože e í nelze vždy vyjádřit vše přesně .

Je to zhruba čtvrt století, co se potvrdila potřeba znakového jazyka neslyšících p í jejich výuce. Odborníci vycházeli z předpokladu, že p íjmout a využít široký okruh komunikačních forem u neslyšících je nutný pro jejich plný rozvoj. Shodli se na názoru, že není možné dále setrvat pouze na istých orálních metodách, které byly do té doby považované za jediné možné formy komunikačního procesu neslyšících. Dále předpokládali,

že d tský zájem o komunikaci a strukturu jazyka zvýší využitím eského znakového jazyka (vizuáln -motorickým kódem). Odborníci si uv domili, že se musí skon it se zakazováním znakového jazyka neslyšících, protože je to jejich p írozený mate ský jazyk.

Nejpoužívan jší simultánní formy se stalo spojení znakového jazyka a mluvení. Objevila se i otázka, zda je znakový jazyk nejefektivn jší pro simultánní komunikaci. Neslyšící jednozna n up ednost ují vlastní znakový jazyk, ovšem mezi ním a eským jazykem je velká syntaktická odlišnost. Tato odlišnost je nejz eteln jší pro didaktické aplikaci textu u ebnic.

„Simultánní komunikace v didaktice je takový systém p edávání informace, p í kterém je dominantní mluvený jazyk a ten je simultánn podporován pomocnými komunika ními prost edky zam enými na vizualizaci a gramatické zp es ování výpov dí.“ Krahulcová (2003, s. 33)

Mezi negativa simultánní komunikace pat í kognitivní p etížení, které je vyvolané produkcí dvou rozdílných komunika ních kód . Znakový jazyk je nad azený mluvené form dorozumívání. „Sou asná komunikace v mluveném jazyce a ve znakovém jazyce je lingvisticky nekonzistentní, pro vzd lávací programy sluchov postižených d tí vhodná pouze áste n .“ Krahulcová (2003, s. 34)

Totální komunikaci m žeme definovat jako komplexní komunika ní systém, který v sob propojuje všechny použitelné komunika ní formy (akustické, vizuální, slovní, neslovní, manuální aj.), aby bylo dosaženo ú inného a oboustranného dorozumívání se sluchov postiženými a mezi nimi navzájem. (Krahulcová, 2003, s. 34)

Totální komunikace vznikla v 60. letech minulého století a je spojováno s Dorotou Shifflettovou a Royem Holcombem. Dorota Shifflettová byla u ítelka na gymnáziu pro neslyšící d tí v Kalifornii. Uv domovala si neefektivnost orální metody, a proto za ala v hodinách používat „vícenásobn kombinovaný systém“: odzírání, psaní, sluchovou, výchovu, daktylotiku a posunky. Prosadila si i integraci neslyšících d tí mezi d tí slyšící.

Roye Holcomb byl editel školy pro neslyšící v Santa Anna v Kalifornii, byl otcem dvou neslyšících d tí. Jeho zkušenosti s výchovou a vzd láváním neslyšících d tí ho vedly k myšlence, že klí em k úsp chu p í vzd lávání je vhodná komunikace s dít em a to od útlého v ku. Prost edky k takovému komunikování vid l v „totálním p ístupu“. Tento p ístup se rozší il na další školy po celém sv t .

eský pojem totální komunikace je doslovným překladem z anglického pojmu „total communication“, přesto vhodnějším termínem by byl „globální komunikace“ nebo „celostní komunikace“. Totální komunikace není vyučovací metodou ani metodou komunikace, ale je filosofií komunikace.

Charakteristické rysy totální komunikace podle rezoluce Světové federace neslyšících jsou tyto:

- Totální komunikace prosazuje lidské právo neslyšících na optimální rozvoj. Je nehumánní, pokud neslyšící dítě musí překonávat bariéry komunikace bez podpory slyšících lidí. Pro slyšící jedince je snadnější se naučit znakový jazyk než nechat neslyšící dítě v komunikační izolaci. Neslyšící dítě nebude nuceno přizpůsobovat se světu slyšících, ale slyšící lidé budou akceptovat jeho odlišnost. Toto kritérium musí být dodrženo, aby se stalo základem zdravého rozvoje osobnosti.
- Totální komunikace využívá všech známých metod a pomocných prostředků ke komunikaci: znakový jazyk neslyšících, mluvená řeč (hlasitá, orální, zvuková), odezírání, gestikulace, mimika, pantomima, prstová abeceda, artikulační znaky, cud speech (doplňující řeč), sluchadla, zesilovací zařízení, psaná řeč, kresba, film, televize, počítačové speciální pedagogické a didaktické programy.
- Pro rozvoj dítěte je nutné, aby osoby vyskytující se v jeho okolí používaly všechny komunikační prostředky. Týká se to všech učitelů, vychovatelů, školníka a celého personálu, který v přítomnosti dítěte musí komunikovat „multimediálně“, aby dítě mělo stejné možnosti jako dítě slyšící.
- Totální komunikace musí být uplatňována od nejranějšího věku dítěte. V raném dětství mají preference manuální komunikační prostředky, protože odezírání a artikulace mohou být rozvíjena až v pozdějším věku dítěte. Rozvoj řeči probíhá u slyšících dětí stejně jako u neslyšících, přičemž neslyšící děti jsou učeni dvojazykem (orální a vizuálně-motorický).
- Totální komunikace bude využívána na všech stupních vzdělání od mateřské školy až po vysokoškolské vzdělání. Rovnocenné postavení je mezi orálními a znakovými komunikačními systémy.
- Totální komunikace usiluje o rehabilitaci i o integraci. Integrace probíhá ve dvou rovinách – do světa neslyšících a do světa slyšících. Pro oba směry je žádoucí všestranná rehabilitace a vzdělání, které je možné pro většinu neslyšících jen při použití všech komunikačních prostředků.

- Neslyšící dítě musí mít možnost volby při používání komunikačních prostředků, aby mohla být respektována individualita každého jedince. Žádný komunikační prostředek nesmí být upřednostňován. Děti jednostranně nadané musí být vedeny tím nejvhodnějším způsobem. Například děti vysloveně orálně nadané budou vzdávány hlavně orálně.

Negativem totální komunikace je předimenzování komunikačního procesu informacemi ve více kódech najednou. To vede k nejednoznačnosti při pochopení významu slov i promluv.

Bilingvální komunikace má za cíl dosáhnout rozvoje jazyka a myšlení a to nezávisle na kvalitách mluvené řeči. Oproti tomu vzdělávací programy s orální, simultánní a totální komunikací mají za úkol vytvořit mluvenou řeč jako prostředek vzdělávání a socializace.

„Bilingvální komunikace sluchově postižených je přenos informací ve dvou jazykových kódech, ve znakovém jazyce neslyšících a mluveném, a to mezi neslyšícími vzájemně a mezi neslyšícími a slyšícími.“ Krahulcová (2003, s. 40)

Krahulcová (2003, s. 41) uvádí, že bilingvální vzdělávací programy sluchově postižených byly započaty v prvních 80. letech ve státech Skandinávie a dále se rozšířily do celého světa. Podle Hrubého (1999, s. 63) nebylo bilingvální vzdělávání objeveno ve Skandinávii, nýbrž v Praze a to editorem Pražského ústavu pro hluchoněmé Václavem Frostem. Frostova nebo Pražská nebo Kombinovaná metoda ze čtyřicátých let 19. století není nic jiného než bilingvální vzdělávání neslyšících. Principem Frostovy metody se stalo rozdělení komunikačních systémů v jednotlivých hodinách. V některých podmínkách se využívalo ve znakovém jazyce bez mluvení a v jiných hodinách se mluvilo, aniž by se ukazovalo. Frost učil děti žít ve světě neslyšících i slyšících. Svou metodou předhlásil Forst svou dobu o více jak sto let. Frostova metoda se nedokala takového úspěchu ve světě, na to si musela počkat až s rozmachem bilingválních vzdělávacích metod.

Česká republika se začala zajímat o bilingvální vzdělávací programy sluchově postižených až roku 1995. Vznikl edukativní předškolní program v bilingvální mateřské škole s povodním názvem PIPAN. Dále se experimentálně prováděje předškolní bilingvální program CESTA.

„Bilingvální komunikace těchto sluchově postižených ve vyučovacím procesu spoívá v přenosu informací ve dvou jazykových kódech mezi těmi sluchově postiženými a slyšícími.

Tyto kódy tvořené znakovým jazykem neslyšících a majoritním národním jazykem se neužívají simultánně. “ Krahulcová (2003, s. 41) V raném věku je vhodnější metoda výuky ve znakovém jazyce a je podporována zejména psaná podoba národního jazyka. Neslyšícímu učiteli připadá úloha rozvoje jazyka a myšlení, která je realizována znakovým jazykem. Oproti tomu slyšící učiteli zastává funkci socializační a integrační ve vzdělávacím procesu a to díky využití mluvenému národnímu jazyku s dle rozdílu na jeho psanou podobu. Krahulcová (1999 in Krahulcová, 2003, s. 41)

Závěry ze Světové federace neslyšících ve Stockholmu v roce 1993 (Potvrzení 1999 in Krahulcová 2003, s. 42):

- Uznává se statut znakového jazyka jako vizuálně-gestického, lingvisticky uznaného jazyka, založeného na užití rukou, paží, očí, obličeje a těla.
- Uznává se skutečnost, že znakový jazyk je prvním jazykem neslyšících.
- Uznává se fakt, že neslyšící lidé mají stejné právo na respektování svého znakového jazyka stejně, jako ostatní lidé mají právo používat své jazyky ve všech oblastech společnosti.
- Uznává se skutečnost, že národní jazyk je druhým jazykem neslyšících vzhledem k tomu, že se jej nemohou naučit spontánně, ale seznamují se s ním až v průběhu vzdělávání.
- Uznává se skutečnost, že neslyšící lidé jsou bilingvní, protože užívají v tichosti znakový jazyk a národní jazyk v mluvené i psané podobě v každodenním životě.
- Uznává se skutečnost, že neslyšící by měli být vzděláváni ve všech předmětech a v různých oborech ve znakovém jazyce.
- Uznává se skutečnost, že psaná forma mluveného jazyka je plně přístupná pro neslyšící, a proto se neslyšící učí národnímu jazyku nejlépe v psané podobě.
- Uznává se důležitost bilingvismu.

Přednosti bilingvního vyučovacího procesu spoívají ve využití netradičních vyučovacích metod, plasticitě předmětových metodik, vytvoření bezbariérových podmínek komunikace, akcelerovaný rozvoj poznávacích procesů, výrazná stimulace komplexních kognitivních schopností, podpora sociálních aktivit a změny vzdělávacího schématu v organizaci vyučovacích jednotek. Krahulcová (2003, s. 41)

V praxi to tedy vypadá následovně. Vyučovací obsah je předáván žákovi kvalifikovaným neslyšícím učiteli ve znakovém jazyce. Poté slyšící učiteli transformuje



pochopené poznatky do psané podoby českého jazyka. Oba užitelé jsou trvale ve tíd , ale český jazyk a znakový jazyk se souasn užívají co nejmén . Krahulcová (2003, s. 43)

Paranis (1998, s. 20-21) uvádí, že bilingualismus je přítomný ve všech zemích světa. Prostupuje všemi sociálními a vkovými skupinami. Ve skutečnosti je odhadnuto, že polovina světové populace je bilingvní. Z dvojazyčnosti vychází biculturalismus. Postižení sluchu ovlivňuje komunikační systém i kulturní život sluchově postižených. Sluchově postižení lidé jsou omezeni o mnoho samozřejmostí, kterých se slyšícím lidem dostává každý den. Sluchově postižení se sepijali a vytvořili nejen svůj vlastní jazyk ale též kulturu. Pokud půjde slyšící člověk na divadelní představení sluchově postižených lidí, kteří hrají ve znakovém jazyce, slyšící se dostává do role handicapovaného, který nerozumí sdělení. Z dvojazyčnosti vyplývá biculturalismus, který je u sluchově postižených lidí logický. Lidé žijí v kultuře majoritní společnosti daného státu, ale přece jen jejich postižení jim předuřuje žít v odlišné společnosti. Ve společnosti bez zvuků se sluchově postižení scházejí, pomáhají si a vytvářejí vlastní kulturu.

#### 2.4.2 Komunikační prostředky

Komunikační systémy neslyšících osob vymezuje zákon . 155/ 1998 Sb., Zákon o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob. Paragraf 1 vymezuje, že neslyšící a hluchoslepy osoby mají právo svobodně si zvolit z komunikačních systémů ten, který odpovídá jejich potřebám. Jejich volba musí být respektována tak, aby měla možnost rovnoprávného a účinného zapojení do všech oblastí života společnosti i při uplatňování jejich zákonných práv (zákon . 155/1998 Sb., §1).

Komunikačními systémy neslyšících osob vycházejícími z českého jazyka jsou: znaková čeština, prstová abeceda, vizualizace mluvené češtiny, písemný záznam mluvené češtiny, Lormova abeceda, daktylografika, Braillovo písmo s využitím taktilní formy, taktilní odezírání a vibrační metoda Tadoma. (podle § 6, odst. 1 zákona . 155/1998 Sb.)

Potměšil (1999, s. 24) rozlišuje termíny znaková čeština , znakový jazyk a znakový jazyk. **Znaková čeština** má dvě složky: langue a parole. Langue je systém, který je společný pro členy jazykového společenství a zahrnuje gramatickou, lexikální a fonologickou strukturu daného jazyka. Parole je označení pro promluvu, čeština , zkratku pro realizaci jazyka. Znaková čeština tedy značí pouze realizaci jazyka – promluvu. Pokud zaměníme termíny, můžeme se dopustit nejasných vyjádření a hlavně z hlediska současného společenského postavení

znakového jazyka k vytváření dojmu, že se nejedná o jazyk nebo jazykový systém, ale o pouhou náhražku, která slouží ke komunikaci.

Jazykový stav v České republice vystihuje zákon č. 155/1998 Sb. o znakovém jazyce. Znaková řeč je zde chápána jako nadřazený termín pro dva odlišné termíny, český znakový jazyk a znakovou češtinu. Samotný "termín" znaková řeč má charakter spíše pracovní, obsahově prázdný, odkazující na významy zmíněných dvou termínů.

Macurová (1994, s. 121) uvádí, že „na základě výzkumů posledních třiceti let je znakový jazyk vymezován jako přirozený jazyk neslyšících, jazyk s vlastním slovníkem a gramatikou (neodvozenými z jazyka mluveného).“

V našem kontextu můžeme mluvit o českém znakovém jazyce vytvořeném na našem území. Je důležité zdůraznit, že znakový jazyk není mezinárodní jazyk všech neslyšících, jak si většina lidí myslí. „Každý znakový jazyk má svůj historický vývoj, který mu udělá dnešní podobu, a svou přirozenou budoucnost, ve které se bude nadále rozvíjet jako každý jiný přirozený jazyk. To rovněž znamená, že znakový jazyk nebyl uměle vymyšlen, ale vytvořil se z nezbytné komunikační potřeby neslyšících lidí, a to nezávisle na jazycích mluvených.“ (Redlich: <http://ruce.cz/clanky/188-co-je-znakovy-jazyk-znakovana-cestina>)

Zákon vymezuje český znakový jazyk jako základní formu komunikačního systému neslyšících a z něho vyplývající ostatní komunikační systémy. Český znakový jazyk je přirozený a plnohodnotný komunikační systém tvořený specifickými vizuálně-pohybovými prostředky, tj. tvary rukou, jejich postavením a pohyby, mimikou, pozicemi hlavy a horní části trupu. Český znakový jazyk má základní atributy jazyka, tj. znakovost, systémovost, dvojí členění, produktivnost, svébytnost a historický rozměr, a je ustálen po stránce lexikální i gramatické. (podle § 4, odst. 2 zákona č. 155/1998 Sb.)

Nejlépe znakový jazyk ovládají neslyšící děti neslyšících rodičů. Tyto děti je ale velmi málo a obvykle nemají dostatečné vzdělání, aby mohli svůj mateřský jazyk popsat a obhájit. Jelikož tato teoretická znalost znakového jazyka dlouho chyběla, nebyl znakový jazyk považován za rovnocenný jazyk, jako je tomu u národních jazyků slyšících. Znakový jazyk na velmi dobré úrovni ovládají i tlumočníci znakového jazyka, většinou jsou to děti

neslyšících rodičů, kteří jsou slyšící nebo nedoslýchavý, kterým mluvený jazyk nedělá problémy, a též ho výborně ovládají. (Hrubý, 1999, s. 68)

Při používání znakového jazyka nelze mluvit, ani to nejde, protože jsou ústa a celá obličejová mimika používána jako „tělí ruka“, která zastává neverbální složku mluvy. Neslyšící svými grimasy vyjadřují obdiv, údiv, rozhořčení a mnoho jiných pocitů, které dávají promluvám význam.

Jak jsem již uvedla, český znakový jazyk má svou vlastní gramatiku, které se neshoduje s gramatikou češtiny. „Český znakový jazyk totiž nemá s češtinou vůbec nic společného.“ (Hrubý, 1999, s. 69) Pro ucelení tohoto tvrzení, uvádím několik příkladů, jež publikoval Hrubý (1999, s. 69).

Vtaha podle českého gramatického rámce: „Vtaha jsem byl v kinu a za nic to nestálo.“

Příklad této vtahy do znaků: „vtaha“ + „kino“ + „hotovo“ + „grimasa vystihující kvalitu filmu“

Vtaha podle českého gramatického rámce: „Byl jsem vtahapř.“

Příklad této vtahy do znaků: „vtaha“ + „př“

Pokud bychom mohli poznatky o českém znakovém jazyce shrnout, musíme opět poukázat na to, že český znakový jazyk je plnohodnotný jazyk, který nemá s češtinou nic společného. Má vlastní gramatiku, která zaručuje, že ukázaná vtaha bude jednoznačně pochopena. Znakový jazyk má i vlastní neverbální, „neznakovou“ složku, která je obvykle vyjadřována mimikou. Proto nelze při znakovém jazyce vyslovovat českou vtahu, jak jsme si již ukázali. Znakový jazyk se vyvíjí jako jiné jazyky a to hlavně díky přejímání slov z národních jazyků. Mnoho slov přejatých z češtiny, má vytvořený znak díky daktylní abecedě. Neslyšící si nový neznámý znak nejprve ukazují poslovně podle hlásek slova. Nové slovo vznikne tak, že poslovnost pohybů, která původně byla poslovností českých hlásek, se zjednodušila do snadnějšího ukazovaného pohybu (jak tomu je v češtině u vlastních jmen). (Hrubý, 1999, s. 69, 70)

Strnadová (2002, s. 43) uvádí, že „znakový jazyk je v podstatě jazyk mluvený, avšak kódovaný do znaků. Od znakového jazyka se liší gramatikou (lidi se pravidly mluveného jazyka).“

Znakovaný jazyk vznikl z ryze praktických důvodů. Je to umělý jazykový systém, který měl od začátku ambice zlepšit komunikaci a přinést vyšší míru srozumitelnosti. V našem kontextu mluvíme o znakovém českém jazyce. Jedná se o systém, který vznikl simultánním tlumočením mluveného projevu do znakové podoby. Orální je zde dominantním médiem a každému slovu je přiřazen znak při dodržování pravidel a zásad pro mluvenou řeč. (Srov. Hrubý 1999, s. 72): „Znakovaná čeština není jazykem, ale umělým systémem, pomocí, kterou vymysleli slyšící, aby se snáze domluvili s neslyšícími. Znakovaná čeština je založena na tom, že se ústy zetelně vyslovuje česká věta a pod její jednotlivá slova se podsouvají znaky vypůjčené ze slovníku českého znakového jazyka.“

Uvedený systém se rozšířil do škol a rodin, kde byl hojně používán. Znakovaný český jazyk se stal mostem mezi slyšícími rodiči a jejich neslyšícími dětmi, jde vlastně o takový kompromis mezi mluvenou řečí a znakováním. V raném věku dítěte znakový jazyk usnadňuje komunikaci a pomáhá vzájemnému dorozumění.

Nelze opominout pojem interference. Interference je jev, který činí ze znakového jazyka přechodný, spíše náhradní způsob komunikace. Již bylo výše uvedeno, že při popisném způsobu komunikace je dominantní mluvený jazyk. Proto je znaková podoba podřizována mluvenému projevu, ten je jen překládán do znaků. Co vznikne, neodpovídá požadavkům normální úrovně komunikace a již obsahem tak i formou. (Potměšil, 1999, s. 24-26)

Pro názornost uvádím v tu: „Já jsem byl v Praze v kině.“

Tlumočník znakové češtiny tuto větu zetelně vyslovuje a přitom souasně ukazuje posloupnost znaků: „Já“ + „bylo“ + „v Praze“ + „v“ + „kino“.

(Hrubý, 1999, s. 72)

Znakovaná čeština opravdu usnadní pochopení věty, ale jen nedoslýchavým a neslyšícím, kteří preferují odezírání. Ti, co odezírají, sledují tlumočnickova ústa a pokud neporozumí některému slovu, což se při odezírání stává často, porozumí díky znakovému slovu. Pro sluchově neslyšící, kteří se dorozumívají hlavně znakovým jazykem, je česká znaková věta nesrozumitelná, protože ve znakovém jazyce mnohdy nedává žádný smysl. (Hrubý, 1999, s. 72)

Systém komunikace sluchově postižených založený na slovní podstatě tvoří: mluvená hlásková řeč, odezírání, psaný projev. Vizuálně pohybové prostředky na slovním základu jsou pomocné artikulační znaky, daktylní řeč, náznakový systém a choreografické systémy.

Komunikační formy neslovní podstaty jsou mimika a testíka, dramatizace, pantomima a znakový jazyk, který je popsán výše. (Sobotková, 2004, s. 138)

„Odezírání e i je vnímání mluvené e i zrakem a její chápání podle pohybu úst, mimiky tváře, výrazu očí, gestikulace rukou i celého těla.“ (Sobotková 2004, s. 139)

(Srov. Pulda 1992 s. 51) „Odezírání mžeme chápat jako schopnost rozumět hlasité e i na základě globálního zrakového vnímání pohyb rt, výrazu obličeje, gestikulace, případně jiných pohybů, souvisejících s obsahem promluvy.“

Hrubý (1999, s. 74) vysvětluje proč nelze odezírat naprosto vše, co mluví sděluje. Samohlásky se dají odezírat poměrně dobře, ale problém nastává v odezíráni párových souhlásek znělých a neznělých. Tyto souhlásky se artikulují stejně a hlásky se dají rozpoznat pouze podle souasného kmitání hlasivek. Což prostě není možné. Neslyšící by se musel dotýkat rukou krku mluvčího, aby kmitání hlasivek zaregistroval.

„Odezírání nemůže plně nahradit slyšení e i“, jak uvádí Sobotková (2004, s. 139). Odezírání je velmi složitý proces, který probíhá u každého sluchově postiženého jiným způsobem, a musíme si uvědomit, že pokud jedinec nemá schopnost odezírat, tak se jí nemůže sebelepším tréninkem naučit. (Hrubý 1999, s. 74)

Krahulcová-Žátková (2004, s. 139) vymezují následující stupně odezíráni:

Odezírání ideovizuální, globální, pasivní – dítě p i n m sdružuje faciální obraz s představou, ne s konkrétním artikulovaným slovem. Toto odezíráni umožňuje dítěti se velmi brzy porozumět se slyšícím okolím. Podněcuje k asnému výcviku zraku a soustředění pozornosti. Tato úroveň odezíráni je především prostředkem o užitečnosti mluveného slova. Má tedy omezenou míru využití (např. odezíráni jmen známých osob, běžných rozkazů). Největší předností je tu přirozená a účinná příprava na globální využití hovoroé mluvené e i.

Odezírání vizuálně fonetické, technické, lexikální – používá se při artikulacích cvičeních, které jsou zaměřené na nácvik izolovaných prvků, slabik a skupin hlásek. Vizualní, fonetické odezíráni se doplňuje hmatovým pocíováním. Vizualní a fonetická funkce odezíráni je do určité míry omezená, protože odezíráni mluvy má hlavně rozumovou povahu. Jen ze zájmu je dítě vedeno k tomu, aby identifikovalo všechny viditelné artikulacní pohyby. Paralelně jsou dítěti vedeny k tomu, aby kombinovaly a tak doplňovaly mezery ve vizualních obrazech.

Odezírání fonetické a ideové, integrální – poté co se sluchov postižený naučí uspokojiv mluvit, má přiměřenou slovní zásobu, napovídají mu faciální obrazy artikulovaných slov a smyslem celé výpovědi doplňuje mezery zrakového vnímání plynulé mluvy. Odezírání se stává vizuálním, fonetickým a ideovým, dostává komplexní a konečnou formu (Sobotková in Vítková 2004, s. 140-141)

Odezírání je ovlivněno souborem vnitřních a vnějších podmínek, které odezírání ovlivňuje. Mezi vnitřní podmínky patří faktory: fyziologické (nepoškozené zrakové a mentální funkce, využití zbytkového sluchu, celkový stav organismu); technické (dostatečný trénink); psychické (schopnost zaměřit pozornost, posteh a pohotovost, schopnost převádět zrakové signály do pojmů, paměťové funkce, aktuální psychický stav jedince); verbální (dosažení úrovně komunikačních dovedností v době ztráty sluchu a v daném okamžiku, dostatečná slovní zásoba, znalost mluvnice a vztahového kontextu); neverbální (schopnost vnímat a chápat gesta, mimiku, kineziku, aj.); vkové (dosažený ontogenetický vývoj v době ztráty sluchu, další vývoj neslyšícího jedince, aj.); sociální (znalost situačního kontextu, sociální zralost odezírajícího, aj.).

Vnější faktory ovlivňující odezírání jsou: navázání dobrého osobního kontaktu; osvětlení; hluk; vzdálenost a úhel pohledu; způsob výslovnosti.

Pokud jsou naplněny vnitřní a vnější faktory, je únava odezírajícího nižší a stoupá tím motivace sluchově postižených ke kontaktu se slyšícím okolím. (Sobotková in Vítková 2004, s. 140-141)

- Metoda istého odezírání – je založena na odmítnutí pomoci při odezírání. Je založena na předpokladu, že sluchově postižený vnímá zrakem a dobře chápe mluvené jako slyšící.
- Metoda odezírání s příležitostnou pomocí – připouští pomoc sluchově postiženému takovým způsobem, že mluví odezírané slovo vydaktyluje nebo ho občas doplní znakem.
- Metoda odezírání se systematickou pomocí – používá se zejména u neslyšících dětí, které nemají odezírající schopnosti a u mentálně retardovaných sluchově postižených dětí. Spouívá v simultánním doprovodu v komunikačních obtížných situacích. (Krahulcová-Žatková 1996, s. 168-169)

Hrubý (1999, 74-75) upozor uje na to, že sluchov postižení lidé nepost ehnou ironii p i odezírání, intonaci nemohou post ehnout. Obvykle se uvádí, že lze odez ít na nejvýše 30% fonematické informace e i.

Jak již bylo uvedeno, odezírání je dar – schopnost, kterým není vybaven každý sluchov postižený. Odezírání je schopnost, a není tudíž pravda, když je tvrzeno, že lépe odezírají ti, kte í to více pot ebují – teda hluší lidé. ada normáln slyšících d tí odezírá lépe než mnohé sluchov postižené d ti, aniž by o své schopnosti v d ly, a nebo ji n jak trénovaly.

Odezírání velice pomáhá žák m nedoslýchavým a žák m se zbytky sluchu, jimiž pomáhá p i odezírání sluchadlo. Odezírání pomáhá i žák m ohluchlým, kte í si p i odhadování odezíraných informací mohou vypomoci kontextem, nebo mají velikou slovní zásobu. Využitelnost odezírání jako komunika ního prost edku u žák prelingváln zcela neslyšících je však velmi omezená.

P i odezírání nesmí u ítelé sluchov postižených d tí zapomínat na to, jak je odezírání vy erpávající. Není v lidských silách odezírat více jak p l hodiny bez p estávky, mohlo by se stát, že dít omdlí únavou, jak se to stalo univ. Prof. Dr. Nadolecznému v Mnichov . (Hrubý 1999, 75)

Vyu ovací p edm ty, které se zabývají správn artikulovanou orální e í, jsou: tvo ení a rozvíjení e i, eský jazyk a logopedická pé e. Mluvená hlásková e je také hlavním komunika ním prost edkem v celém výchovn -vzd lávacím procesu. P estože neslyšící, nedoslýchavé i d ti se zbytky sluchu jsou znevýhodn ny o absenci sluchu v jakémkoli rozsahu, jsou schopny se nau it mluvenou e a tím p ekonat komunika ní bariéru, která je d lí od slyšícího okolí. (Sobotková in Vítková 2004, s. 138)

Absence, deformace a omezení mluvené e i jsou p í inou toho, že mluva t žce sluchov postiženého je specificky zm n na. Tyto projevy se projevují do následujících rovin (Krahulcová-Žátková 2004, s. 62):

- Vývoj mluvní techniky je v p ímém vztahu s vývojem vlastní e i.
- Jsou narušeny všechny fáze verbální produkce: fonace, dýchání, artikulace. Modulace souvislé e i je specificky zm n na.
- Typické jsou zvláštnosti poznávacích proces , hlavn specifického pojmotvorného procesu, které se promítají do mluvy.

- Mluva t žce sluchov postiženého jedince je typická svými projevy dysgramatismu<sup>7</sup>.  
Na mluvený projev sluchov postižených žák se zam ůje orální metoda, viz výše.

Sobotková (in Vítková 2004, s. 139) uvádí, že osvojit si psanou formu jazyka znamená nau it se rozum t psanému textu a získat dovednost vyjad ovat svoje myšlenky písemnou podobou. Aby se sluchov postižené dít nau ilo ovládat psanou podobu jazyka, nesta í ovládat pouze techniku tení a psaní. Psaná podoba jazyka je zvláštní e ová funkce, která se od ústní mluvené formy liší svou stavbou i zp sobem fungování. Psaná podoba jazyka je mnohem víc abstraktn ější než je tomu u mluvené e i. Je obtížné i pro slyšící dít sladit rozdíly mezi zvukovou a písemnou stránkou jazykového projevu, natož to vyžadovat u neslyšícího dít e.

Psaná podoba jazyka plní v komunikaci sluchov postižených nezastupitelnou úlohu. Její r zné funkce odpovídají v k ovým obdobím:

- globální tení v období p edškolního v ku se jím osvojí psaná podoba jazyka,
- analyticko-syntaktické tení – se používá ve výukovém procesu sluchov postižených,
- problematika tení sluchov postižených z hlediska celoživotního vzd lávání a možnost vizuální komunikace.

Daktylotika je prstová abeceda. Daktylos ( e ) = prst, logos = slovo. „ Je to vizuáln motorická komunika ní forma, p i které se užívá r zných pozic prst ů a dlan ě k vyjád ení písmen abecedy.“ (Sobotková in Vítková 2004, s. 142) Pro srovnání uvádím definici Krahulcové (2003, s. 67): „prstová abeceda vyjad uje jednotlivá písmena polohami prst ů, z nichž se syntetickou metodou tvo í vizuální obrazy slov, stejn ě jako se písmena spojují do slov.“ Pulda (1992, s. 41) zd raz uje, že „daktylní forma e i vychází z jednotlivých hlásek, tedy z písemné formy e i. Tvary grafém ů vyjad uje postavením prst ů tak, aby p ipomínaly tvar grafému p íslušné hlásky.“ (Srov. Hrubý 1999, s. 71) Prstová abeceda není žádným

---

<sup>7</sup> Porucha dovednosti tvo it v daném jazyce gramaticky správné tvary. Je to ůazení slov vedle sebe bez ůasování a sklo ování.



jazykem, ale souborem dohodnutých a ustálených posunků pro jednotlivé hlásky české abecedy ukazovaných jednou nebo oběma rukama. Prstovou abecedu by měl ovládat, každý kdo komunikuje s neslyšícími, hlavně jednoruká abeceda je považována za integrální součást znakového jazyka. Komunikovat s neslyšícími jen na základě daktylní abecedy nelze, je to zdlouhavý proces.

Jak hlásku vyslovujeme ústy, stejně tak můžeme konkrétní hlásku vydaktylovat rukou. Tento viditelný způsob analýzy a syntézy slova velmi napomáhá těm, které sluchově postiženým dětem již v předškolním věku pochopit a zapamatovat si strukturu slova a dále se dorozumět podle potřeby.

Existují prstové abecedy jednoruké, dvourukové a smíšené, jsou rozděleny podle hlediska používání. Mladší děti se v období tvoření a fixace učí jednorukou formu, která je méně vhodná pro příjemce sdělení, ale v praxi je pružnější. (Sobotková in Vítková 2004, s. 142)

Výhody prstové abecedy spoívají v následujících bodech (Sobotková in Vítková 2004, s. 142-143):

- přesná analýza a syntéza slova
- jednodušší rozšiřování slovní zásoby
- větší možnost přímé komunikace
- přesná artikulace, zamezení vynechávání písmen a nepřesností při mluvení
- podpora při odezírání (daktylní znaky ukazované vedle mluvidel, napomáhají při srozumitelnosti slov)
- podpora rozumové a emocionální činnosti dětí.

Zásady, jak postupovat při daktylování jsou následující: u většiny písmen je dlaň ruky namířená proti adresátovi, kterému je sdělení vysíláno; loket směřuje dolů, nikoliv stranou; ruka by měla být zhruba ve výšce ramen; ruka nemá být před ústy, aby bylo možné i odezírat; ruka musí být klidná a uvolněná (neklidné pohyby rukou jsou nevhodné a rušivé); ten, kdo daktyluje se musí připravit partnerovi; nelze hláskovat příliš pomalu ani rychle. (Sobotková in Vítková 2004, s. 143)

## 2.5 Mediální výchova

Mediální výchova se zabývá masovou komunikací, a proto si nejprve definujeme, co znamená pojem „komunikace“. Slovo pochází z latinského *communico*, což znamená sdílet, sdílet se. Pokud pojmem termín obecně, je komunikace sdílení informací, myšlenek, názorů a pocitů mezi živými bytostmi. „Komunikace je jednání, jehož cílem je z pohledu komunikátora (toho, kdo komunikuje) přenos sdělení (toho, co chceme druhému říci) jedné či více osobám (příjemci sdělení neboli recipientovi).“ (Pospíšil, Závodná 2009, s. 6)

Při komunikaci probíhá komunikační proces mezi komunikujícími partnery (komunikátorem a recipientem) prostřednictvím symbolů (písmo, řeč, signály, aj.), které jsou přenášeny prostřednictvím kanálů (mluvená řeč, gesta, doteky, text, televizní přenos, aj.).

Komunikaci můžeme rozdělit podle toho jakých kanálů je ke komunikaci použito (Pospíšil, Závodná 2009, s. 7-8):

- Interpersonální komunikace je základní typ komunikace. Probíhá tak, že jeden člověk sděluje něčemu druhému člověku. Osoby tu zastávají specifické role vypravěče a posluchače, které v průběhu komunikace mění.
- Skupinová komunikace probíhá ve skupině lidí, kde na sebe jedinci působí navzájem a zcela bezprostředně. Typický rys této komunikace spoívá ve snazším a rychlejším přijímáním názorů mezi členy dané skupiny.
- Masová komunikace je nerozlučně spojena s interpersonální komunikací, přesto hlavní rozdíl spoívá v tom, že masová komunikace je především jednostrannost a přítomnost širokého publika – velká skupina recipientů, příjemců sdělení. Masová komunikace je podstatou mediální výchovy, proto si o ní řekneme více.

### 2.5.1 Masová komunikace

Termín masová komunikace vznikl koncem třicátých let dvacátého století. Masová komunikace je velmi pestrá. Je dobrovolná a obvykle ji formuje kultura a její nároky, které intenzivně klade na jedince, a tím ovlivňuje jeho způsob života. Nesmíme zaměňovat termín masová komunikace s termínem masové médium, což znamená organizované postupy a technologie, které masovou komunikaci umožní. (McQuail 1999, s. 31)

V masové komunikaci vystupují jako příjemci sdělení vždy anonymní masy lidí. Komunikátorem není jedinec, ale celé organizace či instituce (i když může promlouvat ústy nebo produkcí jednotlivce). Pro komunikátora jsou příjemci v masové komunikaci vždy anonymní masa lidí, proto je termín označována jako „masová komunikace“.

Pro masovou komunikaci jsou charakteristické následující vymezení (Pospíšil, Závodná 2009, s. 9):

- Masové publikum – musí být vždy přítomno, jinak nemluvíme o masové komunikaci. Jsou to široké nediferencované skupiny lidí, kteří jsou v procesu pasivními příjemci sdělení. Neexistují zde žádné vazby mezi členy publika.
- Prostředky přenosu informací – jsou v procesu masové komunikace prostředníky mezi komunikátorem a celou skupinou příjemců. Díky prostředkům (médiím), které umožní přenést sdělení jednoho subjektu (komunikátora) k celé skupině příjemců (širokému publiku), může masová komunikace probíhat.
- Veřejná dostupnost informací – zastává další z podmínek pro vytvoření masové komunikace. Komunikátor předkládá sdělení širokému publiku, tím z něj činí sdělení veřejné. Komunikátor předem předpokládá, že sdělení bude dostupné všem členům širokého publika a podle toho se sdělením může pracovat.
- Periodicita – znamená, že se informace k příjemci dostávají v určitých intervalech. Noviny vycházejí každý týden (týdeník), vysílání zpráv v rozhlase se koná každou hodinu, každý den v podvečer můžeme vidět televizní noviny, aj.
- Neexistence přímého kontaktu mezi komunikátorem a příjemci – patří mezi další podstatu masové komunikace. Kontakt, který mezi komunikátorem a příjemcem vzniká je zcela neosobní, probíhající pomocí prostředků hromadného sdělování – médií. Práv média supluje u publika pocit, že je v přímé interakci s komunikátorem a vytváří iluzi masovou a prostorovou vzdálenost mezi účastníky komunikace.
- Zpětná vazba – která má základní funkce náhodnost a neplnohodnotnost. Při interpersonální i skupinové komunikaci existuje možnost reagovat neboli podat zpětnou vazbu. To v případě masové komunikace není možné. Masmédia tuto možnost jednoduše nenabízejí. Případy, kdy pošleme reakci do novin nebo zavoláme do rádia, neodpovídají pravidlům plnohodnotné komunikace.

„Masová komunikace umožňuje velkoplošné šíření informací do širokého anonymního a také jazykově kulturně rozličného publika. Sdělení je šířeno periodicky prostřednictvím prostředků hromadného sdělování (masových médií), přičemž tok informací je jednostranný, bez možnosti přímé reakce příjemců a jejich kontaktu s komunikátorem.“ (Pospíšil, Závodná 2009, s. 9-10)

## 2.5.2 Funkce médií

Média jsou neododdílitelnou součástí masové komunikace. Jsou to přenašeče i informací i aktivními účastníky komunikačního procesu. Média existují stejně tak dlouho, jak existuje mezilidská komunikace. Od svého vzniku ovlivují historicko-sociální vývoj lidstva. Bez médií by kulturní posun společnosti nebyl prakticky možný. Jak se vyvíjela společnost, vyvíjela se i média.

Termín médium pochází z latinského slova *medium*, což znamená *střední* nebo *uprostřed*. Z toho lze odvodit, že médium je takový prostředník nebo, kanálem i technickým prostředkem. Pokud se médium stane přítomno v komunikačním procesu, mluvíme o mediální komunikaci. Pod termínem média obecně rozumíme noviny, časopisy, rozhlas, televizi, knihu, film, video i internet. V tomto pojetí chápeme média jako technický prostředek přenosu sdělení. Základní funkcí médií je přenos informací, proto byla stvořena. Problematika spojená s médii je dodnes nedořešená otázka, která např. může znít: Odrážejí média naši kulturu, nebo ji naopak vytvářejí? Měla by nás média hlavně informovat, nebo spíše bavit? Rozšiřují média pohled lidí na svět, nebo ho naopak zužuje? (Pospíšil, Závodná 2009, s. 32-33)

Funkce médií je informační, zábavní, kulturní, sociální a politická.

Média můžeme dle nositele sdělení na tištěná (noviny, časopisy, knihy), elektronická (rozhlas, televize) a multimédia (internet).

Tištěná média jsou nejstarším typem mediální komunikace. Gutenberg v vynálezu se stal zásadním mezníkem ve vývoji médií. Johannes Gutenberg vydal roku 1455 první tištěnou bibli, tím odstartoval novou dobu přenosu informací. Knihtisk se uchytil až po vynálezci smrti. Lidé zprvu ještě dávali přednost ručně psaným **knihám**, které ale byly velmi drahé, proto byla jen otázka času, kdy bude knihtisk uznán za pomocníka k nezaplacení.

Zmínou zprůsobování knih se zmínily i náboženské knihy. Od náboženských zaměřených publikací začaly nově vycházet světské, praktické a lidové díla. Byly tištěny i pamflety a traktáty s náboženskou a politickou tematikou. Můžeme říci, že s vynálezem knihtisku a tím i tištěné knihy začala nová doba ovlivňující dosavadní běh středověkého života. (Pospíšil, Závodná 2009, s. 38)

Od sestrojení prvního knihtisku uplynulo již více než dvě stě let. Jak jsem již napsala, vycházely knihy, které se rázem staly finančně dostupnější v téšin prostým lidem. Ale víc než knihy si lidé kupovali **noviny**. Předchůdci dnešních novin byly letáky, pamflety a bulletiny<sup>8</sup> vycházející od konce 16. století a po átku 17. století. „První noviny se vyznačovaly periodicitou, komerční podstatou (byly hojně v prodeji), mnohostranným využitím (sloužily k informování, zaznamenávání, inzerování, rozptýlení i k šíření klepů) a veřejným i otevřeným charakterem.“ (McQuail 1999, s. 34) Noviny byly svým způsobem mnohem v téší inovací než kniha. S novinami se našly nové literární, sociální a kulturní formy. Noviny byly a jsou velmi individualistické a orientovaly se na realitu, v užitečnost, svůtskosti a v celkové schopnosti vyhovět potřebám nové tůdy – řemeslníkům a obchodníkům bydlícím ve městech. Jejich novost spoívá v tom, že slouží jedné významné tůd v městě – se stále liberálnějším společensko-politickým prostředím. (McQuail 1999, s. 34)

První noviny, které byly určeny neslyšícím lidem, vycházely na našem území od roku 1918 s názvem: *eské noviny pro hluchoněmé*. Noviny nevydávaly neslyšící, ale učitelé neslyšících. Jejich snaha spoívala v tom, aby noviny byly psané jednoduchým jazykem srozumitelným i pro negramotné neslyšící lidi. Písůvky v novinách vyvolávaly dojem, že učitelé nepiší noviny pro dospělé lidi, ale pro nesvéprávné děti. Proto se vznikem časopisu *Svépomoc Neslyšících* (1926) to mezi časopisy v elo. Noviny pro hluchoněmé čím dál tím častěji vydávaly články, které ostře kritizovaly znakovou řeč. Došlo to až tak daleko, že neslyšícím lidem bylo zakázáno v Novinách pro hluchoněmé pispívat vlastními články.

Noviny pro hluchoněmé se nepiblížovaly svým čtenářům, spíše naopak proto jako reakce na neshodné názory byly založeny jiné časopisy: *Přítel* (1929), *Zájmy hluchých* (1930). Noviny pro hluchoněmé přestaly vycházet roku 1930. Časopis *Svépomoc Neslyšících* kolem sebe soustředil lidi, kteří rozuměli problematice neslyšících, nedoslýchavých a ohluchlých. Díky těmto vzdělaným lidem se stal časopis skutečně brilantní a předschl svou dobu o více než pět století. Časopis velmi vehementně obhajoval znakový jazyk, dále zavedl pojem „Neslyšící“ a to dokonce s velkým písmenem. *Svépomoc* si jasně uvědomovala rozdíly, které jsou mezi prelingválně neslyšícími, nedoslýchavými a ohluchlými. Prohlašovali, že učitelé tu jsou pro děti sluchově postižené a pro jejich rodiče a ne naopak. Pro všechny uvedené názory se časopis *Svépomoc* stal trnem v oku učitelů a konkurenčním časopisem: *Obzory neslyšících* (1918), *Noviny pro hluchoněmé* (1918), *Efeta* (192ž)

---

<sup>8</sup> Pravidelně vydávaná úřední zpráva nebo specializovaná informační tiskovina vydávána pro určitý okruh lidí, například spolkový v stník.

Prvním časopisem, který byl určen pro děti sluchově postižené, se stal *Plzeňský hluchoněmý* (1923). Časopis vydával jednoduché texty, které mohl doplnit kresbami.

Mezi další časopisy i noviny, které vycházely (nebo stále ještě vychází) pro sluchově postižené lidi, se řadí: *Revue pro vzdělávání a výchovu hluchoněmých* (1923), *Hluchoněmý* (1933), *eskoslovenský hluchoněmý* (1937), *ABC neslyšících* (1946), *Zpravodaj pro členy a přítele spolku neslyšících ve Zlíně* (1948), *Zpravodaj – Vydání pro sluchově vadné* (1954), *Gong* (1972), *Bulletin Federace rodičů a přátel sluchově postižených* (1990), *eská unie neslyšících* (1992), *Bikátón* (1992), *NONE – Noviny pro neslyšící* (1994), *Ucho-echo* (1996), aj. (Hrubý 1999, s. 290-317)

Sdlovací média v podobě filmu, rozhlasového a televizního vysílání byla vždy vnímána jako významný nástroj, pomocí kterého je možné působit na člověka i ovlivňovat ve stejné míře celé naší společnosti. (Pospíšil, Závodná 2009, s. 32-33)

## **Rádio**

Rádio je médium, které vzniklo z již existujících technologií – z telefonu, telegrafu, nahrávání a reprodukce zvuku jako abstraktivní systém, prakticky proto, že to bylo možné. Rádio nevzniklo na popud a potřeby posluchače. Vzniklo, aby se postupně hledal a vyvíjel, ačasto i kopíroval staré média – noviny. (Pospíšil, Závodná 2009, s. 41)

Pravidelné rozhlasové vysílání bylo první zahájeno ve Velké Británii roku 1922. Již o tyto roky začalo rozhlasové vysílání v tehdejší Československu.

Radiové a televizní vysílání se v mnohém shodují. Rozhlas přenáší audiosignál a televize audiovizuální signál. Ostatní znaky jsou však v případě rozhlasu a televize velmi podobné, v principu prakticky stejné: Vysílání je přenášení sdělení po řízené živé nebo ze záznamu. Média (televize, rozhlas) převádí toto sdělení do jistého kódu, který je následně přenesen prostřednictvím vysílání pozemní vzdušnou cestou analogově i digitálně. Stejným způsobem může být signál šířen prostřednictvím satelitu i kabelového rozvodu. Vyslaný rozhlasový i televizní signál se přes distribuční společnost dostává k publiku – k divákovi i k posluchači, kteří jej díky přijímačem dekódují. Někdy je televizní i rozhlasové vysílání zdarma, jindy za jeho příjem musí publikum platit. (Pospíšil, Závodná 2009, s. 42)

Pospíšil a Závodná (2009, s. 42) uvádí, že „hlavní společnou doménou rozhlasu a televize je jejich schopnost přímého sledování, přeměnění a zaznamenávání událostí právě ve chvílích, kdy se dějí.“ Což je zásadní rozdíl oproti tištěným médiím.

Rozhlas i televize jsou silně regulovaná média. Jsou spjata s politickým životem a mocí ve společnosti (oproti novinám). Proto nebyla schopná se za celou dobu své existence odpoutat od politického vlivu a užívat si stejné svobody projevu jako tisk. (Pospíšil, Závodná 2009, s. 42)

## Televize

V naší republice se začalo vysílat roku 1953. Postupem času nebyl nikdo, kdo by neznal televizní vysílání. Pomalu se televize dostala do každé domácnosti a později dokonce se zabydlela v každém pokoji domu. Už nám neprobíhá nezvyklé, když rodina má televizi v obývacím pokoji, v ložnici, v dětském pokojíku a nebo snad v kuchyni. Televize se stala nedílnou součástí života všech lidí. Neslyšící a nedoslýchaví nebyli žádnou výjimkou, televize se pro ně snad stala snad ještě důležitější než pro sluchově nepostižené lidi, protože televize je mohutný zdroj vizuálních informací, které sluchově postižení hojně využívají.

Éra němého filmu byla pro sluchově postižené lidi přínosná a vhodná forma televizního sdělení. Sluchově postižení rozuměli němému sdělení, které si po scéně mohli utvrdit pomocí textu jako všichni ostatní diváci. Po nástupu mluveného filmu se neslyšící stali jen pozorovateli filmového sdělení, které pokud nebylo titulkováno, bylo pro ně většinou nesrozumitelné. Za komunistické vlády u nás byly všechny zahraniční filmy dabovány, aby se náhodou lidé, kteří umí cizí jazyk, nedozvěděli nic, co komunistická nadvláda nechtěla uveřejnit. Dabing sluchově postiženým lidem uškodil, titulkové filmy tím vymizely. Tento trend je zřejmý i dnes, kdy většina populace se nerada dívá na titulkové cizí filmy a bez dabingu se raději na film nepodívá.

Titulky, které jsou do televizního signálu přidány už ve studiu a jsou viditelné na všech televizích, se nazývají **otevřené titulky**. Tento způsob ekladání z jazyku cizího do našeho rodného jazyka, se nelíbí většině populace, jak jsme si již uvedli výše. Proto technici museli vymyslet nový způsob titulkování. Společně s titulky je vysílán i televizní signál, ale na obrazovce se objeví až po zapnutí speciálního dekodéru. Proto tyto titulky jsou nazývané **skryté titulky**.

Strnadová, Koplík (Gong 5-6/2009, s. 41) ve svém článku Skryté titulky pod lupou uvádí, že česká televize má podle současných právních úprav povinnost alespoň 70%

vysílaných po ad opat ovat skrytými, otev enými titulky nebo simultánním tlumo ením do znakového jazyka pro sluchov postižené. Mluvíme tedy o t ech r zných prost edcích: o otev ených titulcích, o skrytých titulcích a o eském znakovém jazyce. Strnadová (Gong 5-6/2009, s. 41) v rozhovoru uvádí, že „díky jednání Komise pro skryté titulky se poda ilo prosadit do návrhu novely mediálního zákona odd lení po ad vysílaných v eském znakovém jazyce nebo do eského znakového jazyka tlumo ených. Nyní ješt zbývá prosadit odd lení otev ených titulk od titulk skrytých, Otev ené titulky se samoz ejm budou vysílat dál, pot ebují je slyšící diváci p i vysílání cizojazy ných film . Ale nem ly by se zapo ítávat do procenta po ad speciáln upravených pro osoby s postižením sluchu.“

V rozhovoru s Milanem Zichem, který uvedl Tomek v asopise Gong Tomek (5-6/2009, s. 28) se dozvídáme, kdy byly skryté neboli teletextové titulky poprvé využity v eské republice. Bylo to 1. ervence 1992 na eské televizi. Milan Zich stál v za átcích titulkování vysílání pro sluchov postižené spoluob any. V lánku popisuje problémy vycházející z barevného odlišení titulk , které názorn odd lovalo jednotlivé promluvy mluv ích, ale mohlo i mást diváka, který na to nebyl zvyklý, a barevné rozlišení titulek považovaly za rušivý element p i sledování televizního vysílání. Dále vysv tluje nep esnou terminologii v ozna ení „skryté titulky“ jako „titulky pro neslyšící“. Skryté titulky jsou takové titulky, které m žeme zapnout a vypnout, nepoužívají je jen sluchov postižené osoby, ale m že je používat každý. Nap . pokud se n kdo p est huje do ciziny, tak p es satelit m že sledovat televizní vysílání s titulky v rodném jazyce. Skryté titulky jsou také velmi prosp šné p i výuce cizích jazyk . Oproti tomu „titulky pro neslyšící“ uvád jí i jiné informace než jen p epis mluvy. Neslyšící osoby pot ebují rozlišení mluv ích nebo stran dialogu barvami a do titulk se tak vkládá popis zvuk d ležitých pro pochopení d je, které nemohou neslyšící osoby vydedukovat z obrazu. Srov. Strnadová (Gong, 1-2/2010, s. 46) poukazuje ve svém lánku Skryté titulky a hudba ve filmu, jak ásto se stává, že titulky pro sluchov postižené jsou pro daný záb r zbyte né. Nap . p i módní p ehlídce titulek „hudba“ je naprosto nevhodný a ned ležitý pro pochopení vysílaného po adu. Jen sluchov postižené diváky odvádí od obrazu tím, že si musí p e íst nesmyslný titulek. Milan Zich (Gong 5-6/2009, s. 28) uvádí, že nesta í pouze p epsat to, co slyší p episovatelé mluvené e i do titulk , ale titulkování je výsledek stylistické úpravy a zkrácení mluveného obsahu po ad . Veškeré mluvené slovo se do titulk nevejde, protože by je diváci nestihli p e íst. Titulky zkracují mluvu, a proto se titulká musí snažit o co nejvýstižn jší smysl promluvy, humoru nebo o



ř zné jemné náznaky, které se skrývají v mluvě. Titulky musí mít vypracovanou slovní zásobu a musí umět upravit stylisticky psaný projev.

Používáním skrytých, nebo dokonce otevřených titulků se zabývá Kálal ve svém článku Skryté titulky na prahu digitální televizní éry. (<http://www.digizone.cz/clanky/skryte-titulky-na-prahu-digitalni-televizni-ery/>)

Autor píše, že není jen dobrou volbou televizních stanic používat skrytých nebo otevřených titulků. Zákon o provozování rozhlasového a televizního vysílání (231/2001 Sb.) vymezuje titulkování jako nutnost.

Vysílání otevřených nebo skrytých titulků patří mezi povinnosti provozovatelů, vysílání upravuje § 32, odst. 2: Provozovatel celoplošného televizního vysílání s licenci (Nova a Prima, pozn. aut.) je povinen opatřit minimálně 15 % vysílaných pořadů titulky. Provozovatel celoplošného televizního vysílání ze zákona (Česká televize, pozn. aut.) je povinen opatřit minimálně 70 % vysílaných pořadů titulky pro sluchově postižené, pokud zvláštní zákon nestanoví jinak.

Multimédia jsou někdy označována za nová média. Jsou specifickými nositeli sdělení, přesto jsou zařazena pod elektronická média. Jsou to digitální prostředky komunikace, které jsou schopné přenášet kombinace obsahů. Jde o text, zvukové sdělení, obrázky, animace a video složené do jediného uživatelského prostředí.

Nejzákladnějším prvkem v multimédiích je interaktivita – možnost aktivního zapojení recipienta do komunikačního procesu. Oproti televizi nebo rozhlasu si může recipient rozhodnout, jaké sdělení a hlavně kdy mu bude zobrazeno. Multimédia fungují v praxi tak, že příjemce sdělení, a už je u počítače připojeného internetu nebo z jiného prostředku média, může vyhledat a zpracovat další informace, například související zprávy, obrázky, zvukové záznamy apod.

Za multimédia považujeme internet, DVD, teletext, technologii mobilních telefonů, počítačové hry a mnoho dalších prostředků, které fungují na bázi počítačových technologií a sítí. (Pospíšil, Závodná 2009, s. 43-44)

## Internet

Internet je někdy nazývána „síť sítí“ nebo „informační superdálnice“ a to jsme nevyerpali ani zdaleka všechny názvy, jež by si internet zasloužil. Internet je celosvětové propojení všech počítačů propojených po síti. Roku 1957 to všechno kolem internetu propuklo, ale musela se ujet dlouhá cesta, aby i v naší republice bylo podle statistických údajů v roce 2008 ve 48 % domácností osobní počítač a připojení k internetu mělo 42% domácností.

Internet je prostorem, kde se šíří masové informace. Dnes je tento druh komunikace přístupný téměř komukoli. Nová média sice umožňují získávat množství obsahů různých informací a rychle navazovat kontakty s dalšími lidmi, přesto často se to děje bez zažitých osobních zkušeností a rozvíjení hlubšího vztahu.

Jak jsem již uvedla, internet je především grafické a textové médium, proto mezi slyšícími a sluchově postiženými uživateli není rozdíl. K používání internetu nemusíme ani slyšet natož mluvit. Musíme hlavně umět číst a psát, a čím více a lépe ovládáme své textové jazyky, tím větší máme možnosti.

V časopise Gong (11-12/2009, s. 15) jsem našla příspěvek, zabývající se dětskou internetovou televizí pro neslyšící s názvem WEBlik. Dětskou internetovou televizi se rozhodla vytvořit česká komora tlumočnického znakového jazyka, proto aby mohla zprostředkovávat zážitky ze světa neslyšících práv neslyšícím (ale i slyšícím) v českém znakovém jazyce. Znakový jazyk nemá psanou podobu a pro jeho předávání je nutné vizuální médium, což kombinace televize na internetu je nejvhodnější variantou a v dnešní době přístupnou všem, kteří mají zájem.

Na WEBliku najdeme každý týden nové rozhovory s významnými osobnostmi ze světa sluchově postižených lidí. Druhou rubriku tvoří zpravodajství, které přináší informace důležité pro komunitu neslyšících. Podle autora je nejatraktivnější rubrika Studna znakového jazyka, kde jsou od ní směřem vzhlédnu skládány nejzajímavější texty z českého znakového jazyka (storytelling, poezie, povídky, pohádky, humor, apod.). WEBlik spolupracuje s mladými neslyšícími moderátory – s žáky škol.

### **2.5.3 Charakteristika předmětového tématu Mediální výchova**

Mediální výchova je předmětové téma, které v základním vzdělávání nabízí elementární poznatky a dovednosti týkající se mediální komunikace a práce s médii. Komunikace a média představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro vzdávající se okruh příjemců. Pro úspěšné uplatnění jednotlivce ve společnosti je důležité umět zpracovat,

vyhodnotit a využít podněty, které přicházejí z okolního světa, což vyžaduje stále větší odolnost a samozřejmě schopnost zpracovat, vyhodnotit a využít podněty přicházející z médií. Média se stávají důležitým sociálním faktorem, mají zásadní vliv na chování jedince a společnosti, na utváření životního stylu a na kvalitu života.

Sdělení, která jsou médií nabízena, mají nestejnorodý charakter, vyznačují se svébytným vztahem k přírodní i sociální realitě a jsou utvářeny s různými (většinou nepříznivými, a tedy potenciálně manipulativními) záměry. Správné vyhodnocení těchto sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (informovat, přesvědčit, manipulovat, pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (včetně správnosti, logické argumentační stavby, hodnotová platnost) nezbytně vyžaduje značnou pravdu.

Mediální výchova má vybavit žáka základní úrovni mediální gramotnosti. Ta zahrnuje schopnost analyzovat nabízená sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr, popřípadě je vhodné spojit s jinými sděleními a efektivně pomocí médií komunikovat. Dále pak schopnost volby odpovídajícího média jako prostředku pro naplnění nejrozumnějších potřeb – od získávání informací přes vzdělávání až po naplnění volného času. (RVP ZV: [http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV_2007-07.pdf))

## 2.5.4 Přínos mediální výchovy pro základní vzdělávání

V oblasti postojů a hodnot přezové téma Mediální výchova uvádí následující oblasti (Mikulášek in Média tvořiv 2008, s. 11):

- Rozvíjí citlivost vůči stereotypům v obsahu médií i způsobu zpracování mediálních sdělení;
- Rozvíjí citlivost a ostražitost vůči předsudkům a zjednodušujícím kritickým soudům o společnosti i jednotlivci;
- Vede k uvědomění si hodnoty vlastního života, zvláště ve spojení volného času a odpovědnosti za jeho naplnění;
- Vede k uvědomění si možnosti svobodného vyjádření vlastních názorů a postojů i odpovědnosti za způsob jeho formulování a prezentace.

Oblast vědomostí, dovedností a schopností se zabývá následujícími okruhy, které vymezuje Mikulášek in Média tvořiv 2008, s. 10):

- Kritický postoj (odstup, sebereflexe) – umožní rozvíjet schopnost analytického postupu k mediálním obsahům a kritického odstupu od nich samých; dále umožní uje pochopit cíle a strategie vybraných mediálních obsahů;
- Práce s informací, komunikace – rozvíjí komunikační schopnosti, hlavně při veřejném vystupování a stylizaci psaného i mluveného textu; vede k získání si základních principů vzniku významných mediálních obsahů; dále vede k rozeznávání platnosti a významu argumentů ve veřejné komunikaci;
- Role médií a jejich důsledky – umožní získávat představy o roli médií v klíčových společenských situacích a v demokratické společnosti; vytváří představu o roli médií v každodenním životě v lokalitě, bydlišti i v regionu;
- Aktivní zapojení, občanství – přispívá ke schopnosti úspěšně a samostatně se zapojit do mediální komunikace;
- Týmová spolupráce – vede k využívání vlastních schopností v týmové práci i v redakčním kolektivu; přispívá ke schopnosti přizpůsobit vlastní činnost potřebám a cílům týmu;
- Využití médií – vede k využívání potenciálu médií jako zdroje informací, kvalitní zábavy i naplnění volného času; připomíná, že média neslouží jenom k přenosu informací a pro „lidovou zábavu“ za každou cenu, ale že každé médium má schopnost vyjadřovat se také uměleckými prostředky.

Osvojení základních znalostí o médiích a jejich fungování ve společnosti se nabývá v rámci školní přípravy v RVP dle základními postupy: kritickou interpretací a mediální produkcí. V prvním případě se žák musí naučit postup informací receptivními činnostmi utídit. Mluvíme tak o kritickém čtení, poslouchání a pozorování mediálních sdělení; interpretaci vztahu mediálních sdělení; pozorování stavby mediálních sdělení; sledování vlivu médií; sledování fungování médií.

V druhém případě při vlastní mediální produkci se žák musí osvojit sdělování jednoduchých informací: příprava vlastních příspěvků; organizace práce ve školním médiu (rozhlase, časopisu, internetové stránce, blogu, aj.); redigování příspěvků jiných žáků; reprezentace školního média před školní i mimoškolní veřejností. (Mišenka, Jiráková a kol. 2007, s. 12)

## **3 Praktická část**

### **3.1 Vlastní výzkum**

#### **3.1.1 Cíl**

Vytvořit částečný obraz problematiky sluchově handicapovaných žáků. Komparace jednotlivých druhů komunikace dětí se sluchovým postižením se zaměřením na mediální zdroje.

#### **3.1.2 Výzkumný problém**

Jaký druh komunikace používají sluchově postižené děti nejčastěji?

Jaký druh mediální komunikace používají sluchově postižené děti nejčastěji?

#### **3.1.3 Hypotézy**

1. Sluchově postižené děti nejčastěji komunikují znakovým jazykem.
2. Sluchově postižení rodiče se svými sluchově postiženými dětmi nejčastěji komunikují znakovým jazykem.
3. Děti se sluchovým postižením tráví více času u PC než u televize.
4. Sluchově postižené děti sledují televizi, i když pokud nejsou titulkované ani tlumočené.
5. Sluchově postižené děti používají počítač ve volném časopisově zábavní hraní počítačových her.
6. Sluchově postižené děti čtou více časopisů než knížek.
7. Sluchově postižené děti získávají informace vycházející z jejich osobních zájmů, nejčastěji z internetu.
8. Nejpoužívanějším mediálním zdrojem pro využití je PC.

### 3.1.4 Zkoumaný vzorek

Výzkumu se zúčastnily děti sluchově postižené a jejich učitelé ze základních škol pro sluchově postižené. Šetření proběhlo na ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Liberci; na SŠ, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Praze a na Gymnáziu, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Praze.

Z 86 respondentů bylo 54 dětí z 2. stupně ZŠ pro sluchově postižené a 32 učitelů ze základních škol pro sluchově postižené.

Návratnost dotazníků od sluchově postižených dětí představovala 84 % z celkového počtu 50 dotazníků. Návratnost dotazníků od pedagogů sluchově postižených byla 72,2 % z 36 dotazníků. Elektronicky bylo zasláno 12 dotazníků vyplněných dětmi se sluchovým postižením a 6 dotazníků od jejich učitelů z Gymnázia, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Praze.

#### *Dotazované děti v jednotlivých třídách podle pohlaví*

Tabulka . 2 Rozdělení dětí v jednotlivých třídách podle pohlaví

N=54 sluchově postižených dětí



Chlapci navštěvují základní školu pro sluchově postižené v hojnějším počtu než dívky. Je to způsobeno tím, že chlapci jsou k různým vadám a postižením více náchylnější než dívky, které jsou svou fyzickou i psychickou stavbou odolnější. Přesto je z tabulky vidět, že se nejedná o markantní rozdíl. (Vágnerová, 2008)

## ***Rozdělení dětí v jednotlivých třídách podle druhu postižení***

**Tabulka . 3 Rozdělení dětí v jednotlivých třídách podle druhu postižení**

**N=54 sluchově postižených dětí**



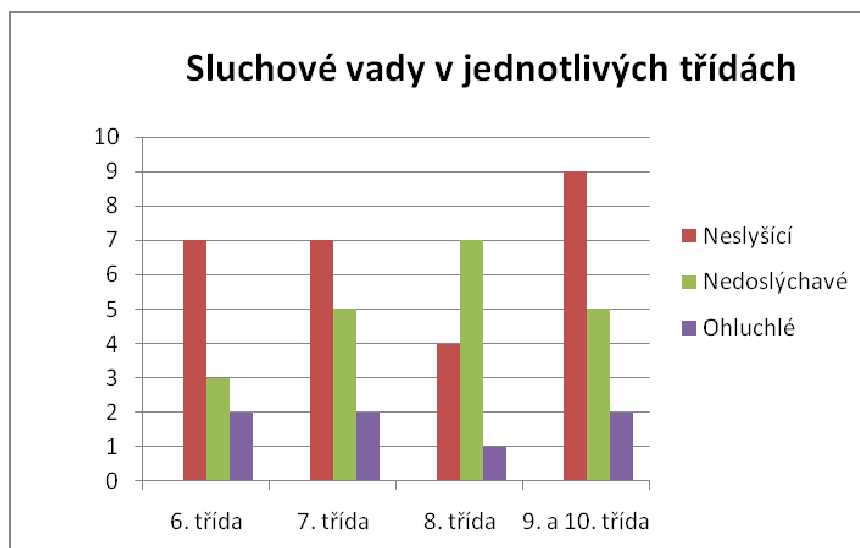
**Neslyšící** - Světová zdravotnická organizace (WHO) definuje neslyšícího člověka tak, že ani s nejtěším zesílením neslyší zvuk. Pulda (1992, s. 10) uvádí, že neslyšící dítě je dítě s vrozenou nebo v raném věku získanou ztrátou sluchu.

**Nedoslýchaví** – Podle Potmšila (1999, s. 11) „je nedoslýchavost vrozená nebo získaná částečná ztráta sluchu a bývá přímou opožděného nebo omezeného vývoje řeči mluvené. Nedoslýchavost je členěna na lehkou nedoslýchavost, střední nedoslýchavost, těžkou nedoslýchavost a velmi těžkou nedoslýchavost.“

**Ohluchlí** - Potmšil (1999, s. 10) vymezuje ohluchlost následovně: „Ohluchlost je vada – ztráta sluchu, která vznikla v období dokončování vývoje mluvené řeči nebo zasáhla přímo do již vytvořené mluvené řeči jako komunikačního nástroje. Při tomto postižení se řeč nevytrácí, bývá však postupně, zásadně deformována.“

**Graf . 1 Rozdělení sluchových vad v jednotlivých třídách**

**N=54 sluchově postižených dětí**



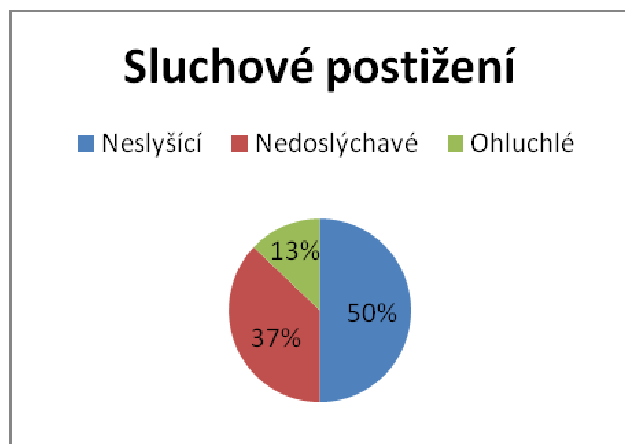
Zajímavý je fakt, že ve třídách jsou děti velmi nehomogenní. Do 6. třídy dochází děti od 11 let do 13 let; v 7. třídě jsou děti staré 13 až 16 let; do 8. třídy dochází 13 leté až 15 leté děti; v 9. třídách se vzdělávají 15 leté až 17 leté žáci. Dvouletý až tříletý věkový rozdíl ve třídách je velmi běžný. Závisí na dosažené komunikaci a intelektové úrovni dětí.

**Tabulka . 4 Rozdělení sluchových vad dotazovaných dětí**

**N=54 sluchově postižených dětí**



**Graf . 2 Rozd lení sluchových vad dotazovaných d tí**  
**N=54 sluchov postižených d tí**



### ***Dotazování pedagogové ze základních škol pro sluchov postižené***

**Tabulka . 5 Rozd lení pedagog na ZŠ pro sluchov postižené podle pohlaví**  
**N=32 pedagog sluchov postižených d tí**


Ze všech respondent – pedagog ze základních škol pro sluchov postižené prob hla spolupráce se 6 u iteli a s 26 u itelkami. Podle údaj je z ejmé, že rozd lení podle pohlaví je shodné s obsazením u itel /ek na základních školách b žného typu, kdy muži zastávají v pedagogickém sboru mén jak jednu p tinu. Z dotazovaných pedagog nebyl nikdo sluchov handicapovaný.

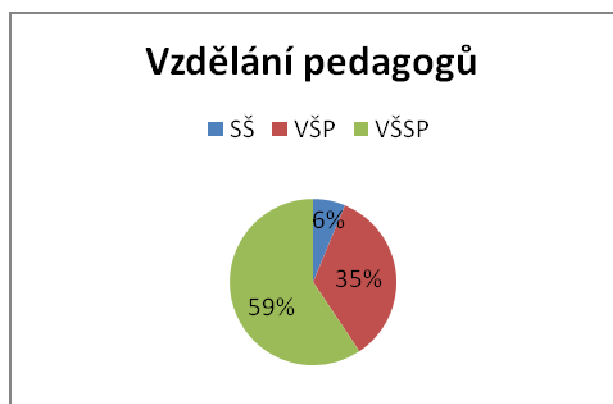
**Tabulka .6 Rozd lení pedagog na ZŠ pro sluchov postižené podle dosaženého vzd lání**  
**N=32 pedagog sluchov postižených d tí**


SŠ = st edoškolské vzd lání

VŠP = vysokoškolské pedagogické vzd lání

VŠSP = vysokoškolské speciáln pedagogické vzd lání

**Graf .3 Rozd lení pedagog na ZŠ pro sluchov postižené podle dosaženého vzd lání**  
**N=32 pedagog sluchov postižených d tí**

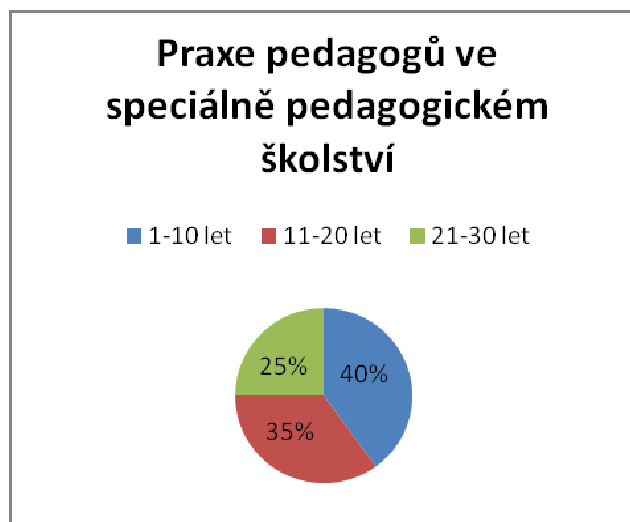


Vzd lání pedagog je nezbytné pro odbornou praxi ve speciálním školství. Ve školách p i vykonání šet ení bylo zjišt no, že u itelé se st edoškolským vzd láním si musí speciáln pedagogické vzd lání doplnit,<sup>9</sup> pokud cht jí dále setrvat v sektoru speciálního školství. Toto

<sup>9</sup> Pokud u itelé mají ve školství více jak patnáctiletou praxi, nemusí si vzd lání dopl ovat. Dlouholetou praxí získali oprávn ní a dostate nou kvalifikaci vzd lávat. (<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novela-zákona-o-pedagogickych-pracovnicich>)

nařízení podléhá novele zákona o pedagogických pracovnících zákonu 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změnách některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů.

**Graf . 4 Rozdělení pedagogů na ZŠ pro sluchově postižené podle délky praxe pedagogů**  
N=32 pedagogů sluchově postižených dětí



Nepříznivým faktem je, že pedagogové kvalifikovaní desítky let vyučováním sluchově postižených dětí, kteří mají jistě nejvyšší pedagogické zkušenosti, jsou u žitelů jen z jedné čtvrtiny všech respondentů. Nejvíce u žitelů vzdávajících děti zastávají pedagogové s výrazně kratšími pedagogickými zkušenostmi.

### 3.1.5 Použité metody

Jako výzkumnou metodu bylo zvoleno dotazníkové šetření, které bylo vytvořeno jak pro pedagogiky, tak pro žáky II. stupně základních škol pro sluchově postižené.

## **Dotazník**

Gavora (2000) uvádí, že dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí. V pedagogice je dotazník frekventovanou metodou získávání údajů. Je určen především pro hromadné získávání údajů, které jsou konstruovány písemným způsobem dotazování.

Dotazník určený dle tematické ZŠ pro sluchově postižené děti obsahoval 26 položek. Šestnáct otázek bylo uzavřených, dle tematické tak byly nabídnuty různorodé odpovědi, ze kterých si zakroužkováním nejvhodnější odpovědi mohly vybrat. Tyto otázky byly otevřené, kdy respondenti mohli vypsát odpovědi na uvedený nádek. Sedm otázek byly konstruovány jako škálové otázky, kdy respondenti mohli nabídnuté alternativní odpovědi seřadit podle vhodnosti, četnosti využívání a oblíbenosti.

Dotazník pro učitele ze základních škol pro sluchově postižené děti obsahoval 25 položek. Otázky byly též dle tematické podle otevřenosti. Deset otázek bylo uzavřených, dvanáct otázek otevřených a tyto otázky byly konstruovány jako škálové otázky.

### **3.1.6 Realizace šetření**

#### **Průběh výzkumu**

Průběh výzkumu jsem uskutečnila prostřednictvím žáka ZŠ pro sluchově postižené děti v Liberci. Elektronicky jsem zaslala do školy dotazník určený dle tematické se sluchovým postižením. Dotazník vyplnili tyto žáci 9. a 10. ročníku. Pro jejich závažné sluchové postižení jim s porozuměním otázek pomohl jejich učitel, který jim všechny otázky přetlumočil do znakového jazyka. Z vyplněných dotazníků jsem zjistila, že otázky musím přeformulovat do co nejsrozumitelnější podoby. Přidala jsem ještě dvě otázky týkající se sluchového postižení rodičů dětí a způsob komunikace mezi dětmi sluchově postiženými a jejich rodiči.

S dotazníkem určeným učitelům sluchově postižených dětí se seznámil učitel, který pomáhal dle tematické s vyplněním dotazníku. Vyplnění dotazníku trvalo u učitele cca 20 minut. Otázky byly podle mého srozumitelné s dostatečným prostorem pro odpovědi.

## **Výzkum**

Výzkum probíhal v březnu roku 2010. Elektronicky a poté i telefonicky byly kontaktovány ZŠ pro sluchově postižené v Liberci; ZŠ pro sluchově postižené v Praze a Gymnázium, ZŠ pro sluchově postižené v Praze. Spolupráce byla domluvena v tšinou se zástupci editel . Po po áte ních problémech, spo ívající v negativním postoji pro spolupráci, se poda ilo zástupce editel p esv d it. Osobn jsem do dvou škol zanesla dotazníky. S Gymnáziem, ZŠ a MŠ pro sluchově postižené v Praze jsem spolupracovala elektronickou formou e-mailem. Respondenti m li na vypln ní dotazník jeden až dva týdny. Na liberecké základní škole jsem byla p ítomna p í vypl ování dotazník d tmi a mohla jsem jim pomoci s p ípadnými nejasnostmi.

Návratnost dotazník od sluchově postižených d ti byla 84 % z celkového po tu 50 dotazník . Návratnost dotazník od pedagog sluchově postižených byla 72,2 % z 36 dotazník .

### **3.1.7 Vyhodnocení výzkumu a diskuze**

Na dotazníky odpovídali žáci (54) II. stupn základních škol pro sluchově postižené. Pedagogové (32), kte í vyu ují sluchově postižené žáky, vyplnili druhý dotazník.

# 1. Hypotéza: Sluchově postižení děti nejastji komunikují znakovým jazykem.

Platnost hypotézy se potvrdila.

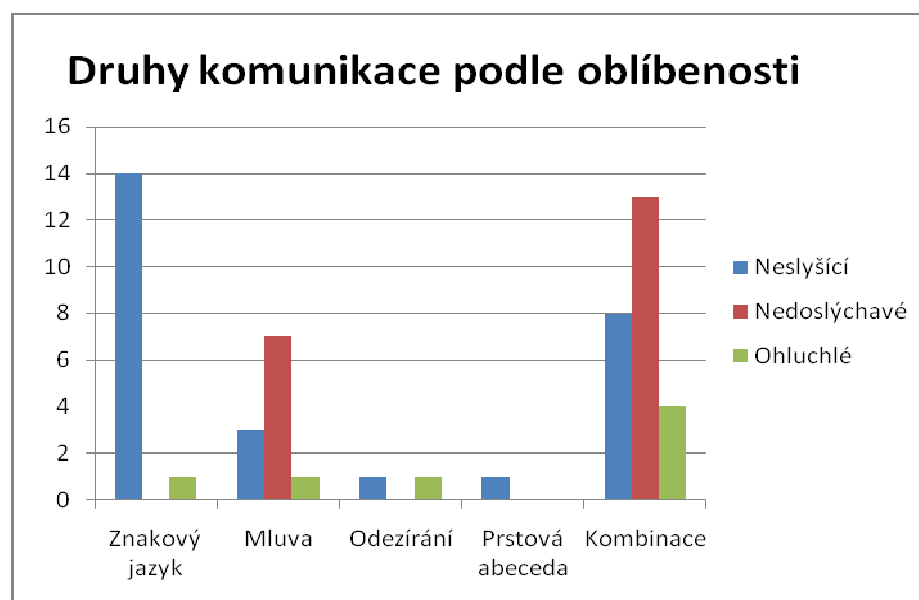
Tabulka . 7 Rozdělení dětí podle sluchového postižení a upřednostňovaného druhu komunikace

N=54 sluchově postižených dětí

Komunikace								

Graf . 5 Rozdělení dětí podle sluchového postižení a upřednostňované komunikace

N=54 sluchově postižených dětí



Dle neslyšících d t í je znakový jazyk jejich nejpoužívan ější komunika ní technikou. Nedoslýchavé d ti uvedly, že rády komunikují prost ednictvím orální e í. P esto je nejvíce v oblib ě kombinace všech komunika ních kanál ě dle nedoslýchavých d t í i dle ohluchlých d t í. Je p írozené, že si d ti vypomáhají všemi druhy komunikace, aby se nejsnáze a nejrychleji domluvily. Odezírání a prstovou abecedu si zvolili jako svou nejoblíben ější komunika ní metodu jen jednotlivci.

Používání komunika ních technik je ovlivn ěno sluchovým postižením. Neslyšící d ti neup ednost ují odezírání, protože je to pro n ějšt ější komunika ní metoda. Naopak nedoslýchavé i ohluchlé d ti nemusejí tolik používat znakový jazyk, jelikož se díky odezírání a p edevším orální e í domluví.

Používání konkrétních komunika ních technik je ovlivn ěno nejen mluv ím, ale i p íjemcem sd ělení. Není možné, aby prob ěhlo porozum ění mezi komunikujícími, aniž by oba neovládali stejný druh komunikace. Z tohoto faktu vyplývá hlavní problém neschopnosti komunikace slyšícího okolí s lidmi se sluchovým postižením, kte í neslyší mluvenou e a komunikují p edevším skrze znakový jazyk. Propast mezi neslyšícími a slyšícími lidmi je zp sobena neznalostí (nebo neschopností se nau ěit) komunika ní systém druhých.

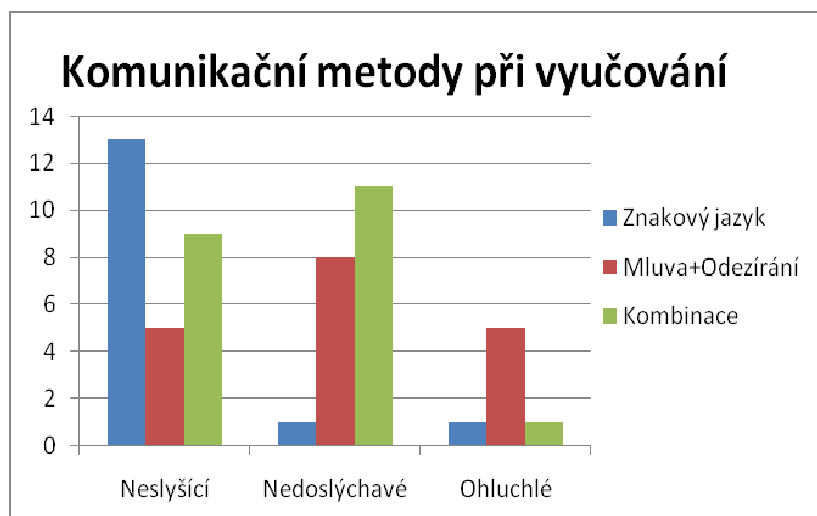
**Tabulka ě. 8 Komunika ní metody používané p í vyu ování**

**N=54 sluchov ě postižených d t í**

Komunikace								

**Graf . 6 Komunikační metody používané d tmi p i vyu ování**

**N=54 sluchov postižených d tí**



P i vyu ování neslyšící d tí uvád ly nejfrekventovan ji, že komunikují znakovým jazykem nebo kombinací všech komunika ních metod. Znakový jazyk je mate ským jazykem neslyšících d tí, proto je jeho prvenství logické. Vysoké procentuální hodnocení možnosti kombinace všech komunikací u neslyšících d tí je nejspíš zp sobeno kolektivem ve t íd . Pokud u ítel ve t íd vzd lává d tí s r znými vadami sluchu, musí sv j výklad p izp sobit komunika ní metod , které rozumí všichni. Výuka by nebyla možná, kdyby vyu ující jednu látku vysv tloval každému žáku zvláš .

Nedoslýchavé d tí nej ast ji uvád ly, že používají všechny druhy komunikace nebo se vzd lávají prost ednictvím orální e í a odezírání.

Dle ohluchlých d tí p i vyu ování komunikace nej ast ji probíhala prost ednictvím mluvy a odezírání. Ohluchlé d tí jsou vedeny k tomu, aby se vzd lávaly a komunikovaly orální e í a odezíráním a aby jejich sluchové postižení bylo co nejmén eliminováno v í majoritní populaci.



**Graf . 7 Komunikační metody používané při vyučování z pohledu učitel**  
**N=32 pedagogů sluchově postižených dětí**



Nejastji používané komunikační metody (mluva a odezírání; znakový jazyk) jsou procentuálně vyrovnané (34,4 %). U učitelů zdrazovali ve svých odpovědích, že komunikační metody jsou používány ve prospěch dítěte. Pokud dítě pouze znakuje, učitelé ho nemohou nutit k orální metodě a odezírání. Komunikační metody vyplývají z potřeb žáka.

Dle pedagogů vyučování konkrétních předmětů nevyžaduje použití určitého druhu komunikace. Jen učitelé českého jazyka uvedli, že vyučování češtiny je determinováno využíváním znakové češtiny pro její flektivní charakter, kdy českou deklinaci a konjugaci nedokážou vysvětlit jinak než pomocí znaků znakové češtiny.

Když pedagogové odpovídali na otázku, zda dávají přednost ve výuce znakové češtině před znakovým jazykem, jejich odpovědi byly rozdílné hlavně podle jejich postojů, kde vyučovali. Na ZŠ pro sluchově postižené v Liberci učitelé z 90 % uvedli, že dávají přednost znakové češtině před znakovým jazykem. Své odpovědi odvodnili například tím, že je znakový jazyk příliš těžký, že ho dostatečně neovládají, že nejsou rodilí mluvčí, nebo že ve třídě jsou děti jak se sluchovým postižením tak děti bez sluchového postižení a že použitím znakové češtiny, je komunikace s celou třídou usnadněna.

U učitelů ze ZŠ pro sluchově postižené v Praze naopak odpověděli, že 90 % z nich nedává přednost ve výuce znakové češtině před znakovým jazykem. Své odpovědi odvodnili tím, že upřednostují potřeby dětí, nebo že ve třídách mají děti těžké kombinované vady a znakové češtinou by děti zcela nerozuměly.

Pedagogové ze ZŠ pro sluchově postižené v Praze<sup>10</sup> se se svými odpověďmi přiblížili pražské škole. 75 % učitelů uvedlo, že nedává přednost znakové češtině před znakovým jazykem. Své odpovědi více nespecifikovali.

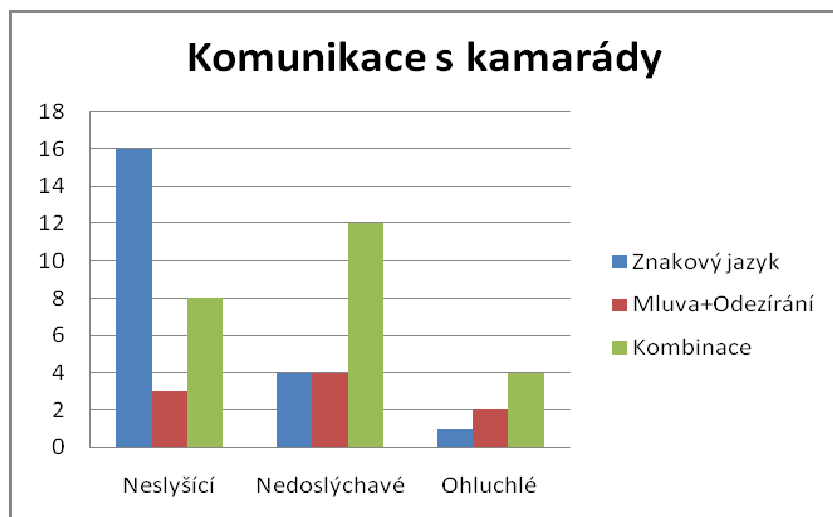
**Tabulka . 9 Komunikační metody používané sluchově postiženými dětmi při komunikaci s jejich kamarády**

N=54 sluchově postižených dětí



**Graf . 8 Komunikační metody používané při komunikaci s kamarády**

N=54 sluchově postižených dětí



<sup>10</sup> Gymnázium, ZŠ pro sluchově postižené v Praze.

Dle neslyšících dítí je nejast ji využíván znakový jazyk p i komunikaci s kamarády, ostatní dítí mají znakový jazyk spíše za doplující p i komunikaci s kamarády. Mluvu nejast ji uvád ly (jako sv j nejast ji používaný komunika ní systém) nedoslýchavé dítí, p esto jejich komunikace je p ízna ná kombinaci všech komunika ních metod. Dle ohluchlých dítí komunikace s kamarády probíhá p edevším kombinací komunika ních metod.

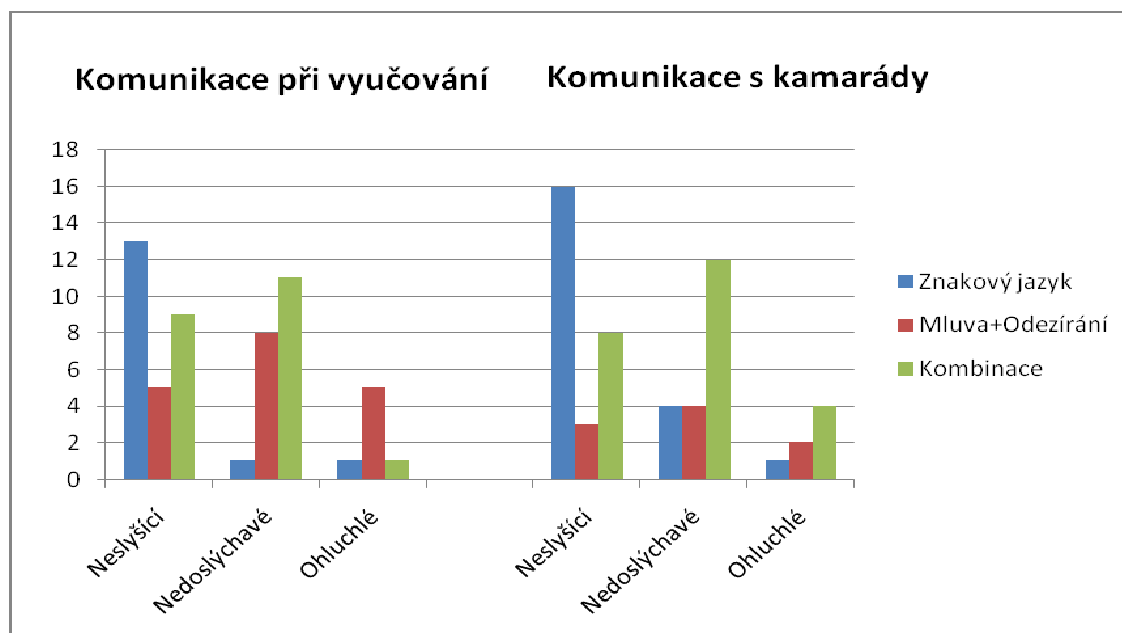
Nebyl zde zohledn n fakt, zda kamarádi sluchov postižených dítí jsou také sluchov postiženi nebo nejsou. M žeme p edpokládat, že za kamarády budou v hojném po tu považováni spolužáci, kte í jsou též sluchov postiženi. Je z ejmé, že volba komunika ní techniky bude záviset na sluchové vad komunikujících kamarád . Pokud spolu budou diskutovat dítí nedoslýchavé nebo ohluchlé, m žeme p edpokládat, že znakový jazyk nebude jedinou a p ední komunika ní metodou, kterou použijí. Znakový jazyk se jim stane dopl uující tak jako daktylní abeceda.

Na druhou stranu, pokud spolu budou diskutovat dva neslyšící kamarádi, m žeme p edpokládat, že nebudou používat orální e a odezírání, jelikož pro prelingváln neslyšící je orální e pouze nau ená metoda, kterou se u í celý život a nejsou schopni ji ovládat stejn p írozen tak jako slyšící mluv í. Je z ejmé, že neslyšící kamarádi se budou domlouvat znakovou e í, která je jejich mate ským jazykem.

Komunikace, která bude probíhat u kamarád s r znými sluchovými vadami, se bude p ízp sobovat jejich komunika ním dovednostem. Pokud se cht jí p esn domluvit, musí mluv í používat takové komunika ní techniky, které ovládá a rozumí jim i p íjemce sd lení.

**Graf .9 Komunikační metody v různých komunikačních situacích**

**N=54 sluchově postižených dětí**



**Neslyšící děti** nejčastěji uvedly, že komunikují znakovým jazykem v jakékoli komunikační situaci. Při vyučování znatelně více kombinují všechny dostupné komunikační metody, než je tomu tak při rozmluvě s kamarády. Můžeme předpokládat, že je to způsobeno sluchovým postižením jejich kamarádů, kdy se děti nejčastěji budou kamarádit s dětmi, které má podobné sluchové postižení jako on sám. Zšetření vyplývá, že neslyšící děti komunikují se stejnými sluchově postiženými kamarády – tedy neslyšícími dětmi.

**Nedoslýchavé děti** kombinují komunikační metody a tato forma je pro ně nejčastěji používaná ve všech komunikačních situacích.

**Ohluchlé děti** komunikují při vyučování hlavně prostřednictvím mluvy a odezírání, oproti tomu ve společnosti kamarádů komunikují nejčastěji kombinací uvedených komunikačních technik.

Shrnutí: Sluchově postižené děti uvedly, že komunikují znakovým jazykem, přesto pro ně není prioritní komunikační metodou. Sluchově postižené děti, bez specifikace stupně sluchového postižení, ovládají všechny uváděné komunikační techniky, přesto nelze říci, že upřednostňují znakový jazyk.

Pokud se zaměříme jednotlivě na konkrétní sluchové postižení dětí, můžeme zjistit, v jakém procentuálním zastoupení používají znakový jazyk.

Dle **neslyšících dětí** je při komunikaci upřednostován z 51,9 % znakový jazyk. Při využití se dorozumívají z 48,1 % znakovým jazykem. S kamarády komunikují z 59,3 % znakovým jazykem. Ostatní komunikační techniky, jak děti uvedly, jsou pro ně pouze doplňkové.

Jejich sluchové postižení je nejzávažnější. Nejvíce determinuje komunikační systém. Sluchová vada jednoznačně určuje komunikační techniku, kterou se sluchově postižené dítě bude dorozumívat. Jen tolik nadaných dětí se dokáže naučit odezírat, a to jen díky svému nadání. Hrubý uvádí: „odezírání je schopnost – dar...Kdo tu schopnost nemá, nepomůže mu ani ten sebezpracovanější kurt odezírání“ (Hrubý 1999, s. 75).

Jak již bylo uvedeno, mateřským jazykem neslyšících dětí je znaková řeč. Socializací se učí používat další komunikační techniky, které jsou pro ně jen doplňující, usnadňující komunikační kontakt s okolím, které je slyšící.

Ani jedno nedoslýchavé dítě neuvadlo, že upřednostňuje znakový jazyk jako hlavní komunikační techniku. **Nedoslýchavé děti** nejčastěji uváděly, že komunikují prostřednictvím kombinací komunikačních technik (65 %), což zahrnuje i znakový jazyk, ale jen jako doplňující sdělení. Při využití nedoslýchavé děti z 55 % komunikují kombinací různých komunikačních technik a jen 5 % z nich komunikuje znakovým jazykem. Při rozhovoru s kamarády využívá 20 % nedoslýchavých dětí znakový jazyk.

Z výše uvedených informací vyplývá, že nedoslýchavé děti nejčastěji komunikují kombinací různých komunikačních metod.

Dle **ohluchlých dětí** je upřednostován znakový jazyk jen z 14,3 % stejně jako mluva. Ohluchlé děti uvedly, že je pro ně nejvhodnější kombinace různých komunikačních metod (57,1 %). Při využití se znakovým jazykem dorozumívá jen 14,3 % ohluchlých dětí, oproti tomu mluvou a odezíráním se dorozumívá 71,4 % ze všech ohluchlých respondentů. Při komunikaci s kamarády se ohluchlé děti dorozumívají jen z 14,3 % znakovým jazykem.

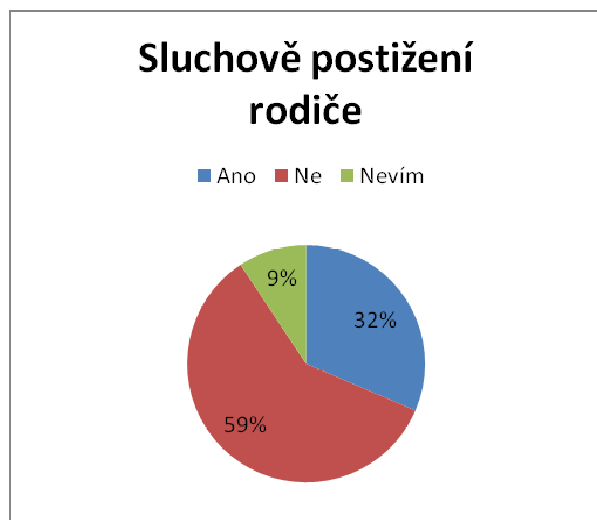
Ohluchlé děti se dorozumívají především mluvou a odezíráním, případně kombinací různých komunikačních metod.

2. Hypotéza: Sluchově postižení rodiče se svými sluchově postiženými dětmi nejčastěji komunikují znakovým jazykem,  
Platnost hypotézy se potvrdila.

Tabulka .10 Sluchově postižení rodiče a sluchově postižených dětí  
N=54 sluchově postižených dětí

	Ano	Ne
Sluchově postižení rodiče		
Sluchově postižení dětí		
Sluchově postižení dětí		
Sluchově postižení dětí		

Graf .10 Sluchově postižení rodiče a sluchově postižených dětí  
N=54 sluchově postižených dětí



Z 54 respondentů má 17 z nich sluchově postižené rodiče. Při získávání údajů mi několik dalších respondentů uvedlo, že neví, zda jejich rodiče jsou sluchově postižení. Musela jsem tuto informaci zařadit do šetření. Je zajímavé, že všechny děti neví, zda jsou jejich rodiče také sluchově postižení nebo nejsou. Pro sluchově postižené dítě je to vedlejší informace. Záleží na komunikaci, která mezi rodiči a dětmi probíhá, a na jejím provedení. Pokud nejsou rodiče sluchově postižení a ovládají znakový jazyk, pro dítě zdravý sluch rodičů není významného nepředstavuje.

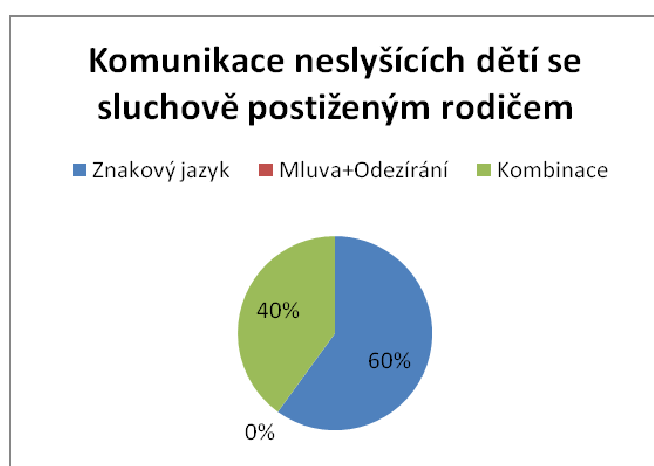
Nezjiš ovale se, jakým stupn m poškození sluchu jsou rodi e determinováni, ale jak a zda postižení sluchu ovliv uje metodu používané komunikace mezi rodi i a d tmi.

Pokud je zde uveden pojem „sluchov postižení rodi e“, nemusí se jednat o oba rodi e, kte í jsou sluchov postiženi, ale pouze o toho rodi e, který je sluchov znevýhodn ný. Také tak byla postavena otázka, kterou se dané informace zjiš ovaly. Šet ení se zabývá jen komunikací sluchov postiženého dít e s jeho sluchov postiženým rodi em i rodi í.

**Tabulka . 11 Komunika ní metody používané sluchov postižených rodi se sluchov postiženými d tmi**  
N=17 sluchov postižených d tí



**Graf . 11 Komunikace neslyšících d tí se sluchov postiženým rodi em**  
N=10 neslyšících d tí



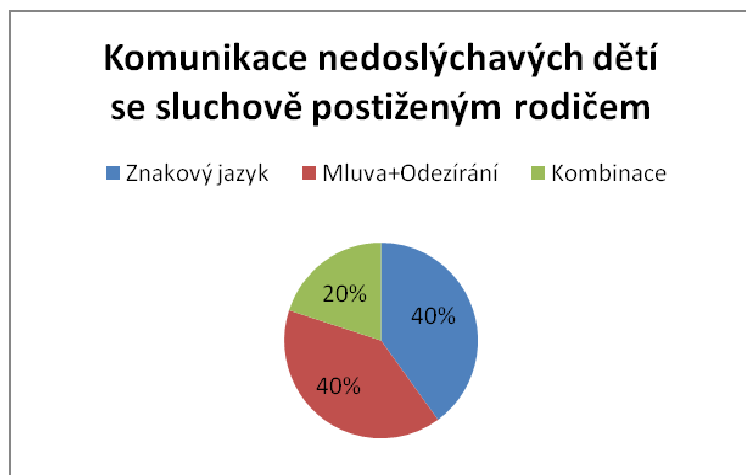
Neslyšící d ti se z 60 % dorozumívají s rodi í, kte í jsou také sluchov postiženi, znakovým jazykem. Respondenti uvád li, že mluvu a odezírání nepoužívají p i komunikaci se

sluchově postiženými rodiči. Kombinací různých komunikačních technik se dorozumívá 40 % respondentů se svými sluchově postiženými rodiči.

Mohlo by být namítnuto, že 60 % komunikace mezi neslyšícími dětmi a sluchově postiženými rodiči je velmi nízké procento, pokud si uvědomíme fakt, že mateřským jazykem neslyšících je znakový jazyk, přesto nesmíme zapomínat, že není specifikována sluchová vada rodiče. Jistě by procentuální zastoupení bylo o mnoho vyšší, pokud by se jednalo o neslyšící rodiče i děti.

Genetická zátěž je dále neopomenutelným faktem v případě vytvoření neporušeného sluchového orgánu u dětí sluchově postižených rodičů. Přesto v dnešní době, která je zvýhodněna o medicínské postupy, které dokáží zmírnit poškození sluchu, existuje mnoho sluchově postižených lidí. Uvádí se, že v České republice žije zhruba pět milionů nedoslýchavých a neslyšících lidí. ([www.helpnet.cz/sluchove-postizeni](http://www.helpnet.cz/sluchove-postizeni))

**Graf . 12 Komunikace nedoslýchavých dětí se sluchově postiženým rodičem**  
N=5 nedoslýchavých dětí



Odlišná komunikace oproti předchozímu šetření probíhá mezi nedoslýchavými dětmi a jejich sluchově postiženými rodiči. Stejně procento respondentů uvedlo, že se s rodiči dorozumívá jak mluvou a odezíráním (40 %), tak znakovým jazykem (40 %). Kombinací různých komunikačních technik využívá 20 % respondentů při komunikaci se svými sluchově postiženými rodiči.

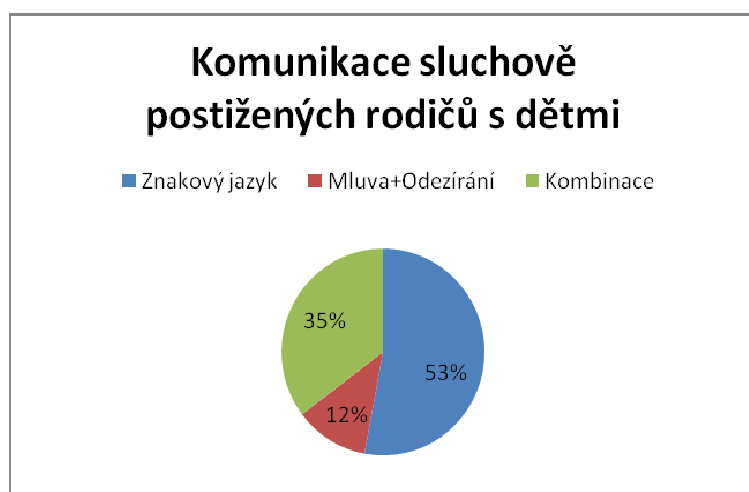
Rozdílnost oproti předšlému šetření je jednoznačně determinována sluchovým postižením dětí. Při šetření není zohledněn fakt, jaké mají konkrétní sluchové postižení



rodi e. Jiné výsledky bychom získali, pokud by šet ení probíhalo pouze mezi nedoslýchavými rodi i a d tmi; nebo mezi neslyšícími rodi i a nedoslýchavými d tmi. Také záleží na konkrétním rodinném prost edí, které ovliv uje chod rodiny. Dobré rodinné prost edí je mnohem p ínosn jší a motivující pro rozvoj sluchov postižených d tí, než je tomu naopak v nep íznivém rodinném prost edí, které o dít nejeví žádný nebo jen opomenutelný zájem.

Ohluchlé d ti, které mají sluchov postižené rodi e, uvedly, že s rodi i komunikují bu znakovým jazykem nebo kombinací komunika ních metod. Ohluchlé d ti, které mají sluchov postižené rodi e, byly pouze 2 respondenti. Z nízkého po tu respondent a odpov dí nelze d lat záv ry.

**Graf . 13 Komunikace sluchov postiženým rodi em s d tmi**  
**N=17 sluchov postižených d tí**



P í celkovém shrnutí všech respondent a jejich odpov dí se dozvídáme, že nej ast ji sluchov postižené d ti komunikují se svými sluchov postiženými rodi i znakovým jazykem. Z 35 % se rodi e a d ti sluchov postižené dorozumívají kombinací r zných komunika ních technik a 12 % z nich komunikují mluvou a odezíráním. P edpokládala jsem, že znaková e bude více zastoupena v komunikaci mezi sluchov postiženými rodi i a jejich d tmi, ale respondenti uvedli jiné odpov dí.

Výsledky šet ení jsou jednozna n ovlivn ny závažností sluchového postižení u rodi i d tí.

Shrnutí:

Dle **neslyšících dětí** probíhá nejčastěji komunikace s jejich sluchově postiženými rodiči prostřednictvím znakového jazyka. Neslyšící respondenti ani v jednom případě neuvěřili, že by se s rodiči domlouvali mluvou a odezíráním. Ze 40 % spolu komunikují kombinací různých komunikačních technik.

**Nedoslýchavé děti** ze 40 % uvedly, že komunikují se svými sluchově postiženými rodiči mluvou a odezíráním, stejně často používají i dorozumní znakový jazyk. Z 20 % využívají i komunikaci s rodiči všechny dostupné druhy komunikačních metod.

**Ohluchlé děti** se dorozumívají se svými sluchově postiženými rodiči znakovým jazykem nebo ve stejné míře využívají kombinace různých komunikačních technik.

U všech druhů sluchového postižení se objevila znaková řeč jako jedna z prioritních komunikačních metod (tedy pokud nebyla přímo nepoužívanější metodou), což naznačuje, že všichni sluchově postižení rodiče ovládají znakový jazyk. Při komunikačním aktu je znakový jazyk nejspolehlivější komunikační technika, která zaručuje zústeným nejvyšší míru dorozumění.

V případě, že jsou rodiče sluchově postižení a jejich komunikační techniky vycházejí pouze jen z vizuálních technik, dítě je tak ochuzeno o vytvoření orální řeči přirozenou cestou – nápodobou. V takových případech musí zastoupit roli rodiče při tvorbě orální řeči nejbližší rodinní členové, například prarodiče, sourozenci rodiče a ostatní rodinní členové, kteří nejsou sluchově postižení. Pokud tato náhradní varianta nestačí a dítě má problémy s osvojením orální řeči, je nutná pomoc logopedů.

Náprava správné řeči, tvorba hlásek jsou velmi náročné a spolupráce dětí s logopedy může trvat během celé školní docházky.

### **3. Hypotéza: Děti se sluchovým postižením tráví více času u PC než u televize.**

**Platnost hypotézy se potvrdila.**

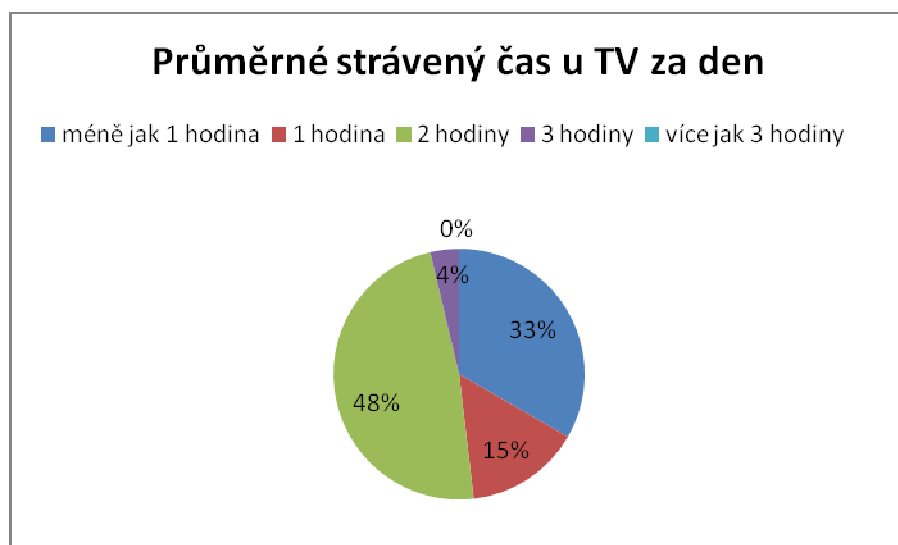
**Tabulka . 12 Průměrný strávený čas u televize za jeden den**

**N=54 sluchově postižených dětí**

Průměrný čas u TV	0-1 hodina		1-2 hodiny		2-3 hodiny		3-4 hodiny	
	0-1 hodina	1-2 hodiny	1-2 hodiny	2-3 hodiny	2-3 hodiny	3-4 hodiny	3-4 hodiny	4-5 hodiny

**Graf . 14 Průměrný strávený čas u televize za jeden den**

**N=54 sluchově postižených dětí**



Dle sluchově postižených dětí je nejobvyklejší sledovat televizní vysílání dvě hodiny denně, uvedlo to 26 respondentů. Výrazná část respondentů uvedla, že sleduje televizní vysílání méně jak jednu hodinu denně. Oproti průměrnému sledování televizního vysílání dětí (bez sluchového postižení) sledují televizní vysílání až 25 hodin týdně. Průměrně to vychází na více než tři hodiny denně, které stráví děti u televizních přijímačů. „Americká akademie pediatrii doporučuje, aby dětské lékaři radili rodičům omezit sledování televize u dětí na 1 - 2 hodiny denně.“

([http://www.bkb.cz/redaction.php?action=showRedaction&id\\_categoryNode=260](http://www.bkb.cz/redaction.php?action=showRedaction&id_categoryNode=260))

Z výše uvedeného šetření vyplývá, že sluchově postižení dítě netrpí v průměru takovou „závislostí“ na televizním vysílání, jako je tomu u sluchově nepostižených dítě. Dle sluchově postižených dítě stráví u televizního vysílání v průměru až o polovinu méně času než sluchově nepostižené dítě. Myslím si, že je to způsobeno právě sluchovým handicapem, který znemožňuje si televizní vysílání užít ve stejné míře, jako je tomu u sluchově nepostižených dítě.

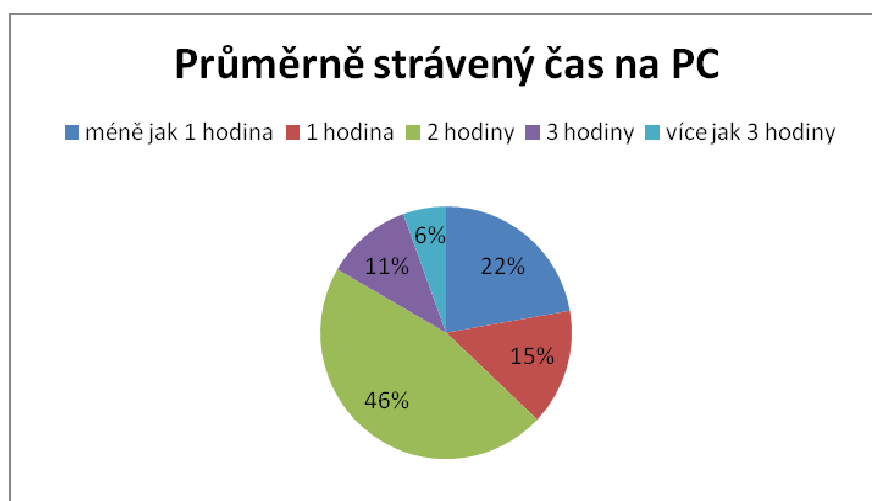
**Tabulka . 13 Průměrně strávený čas na PC za jeden den**

**N=54 sluchově postižených dítě**

čas na PC								

**Graf . 15 Průměrně strávené hodiny na PC za jeden den**

**N=54 sluchově postižených dítě**



Internetový portál Mineralfit uvádí, že dítě by neměly strávit více než jednu hodinu denně na počítači. Portál vysvětluje, proč by bylo nevhodné přístup k počítači omezovat

dětem úplně. „Dnešní děti se narodily v době, kdy je práce na počítači samozřejmostí. Jestliže děti nebudou počítačem ovládat, budou mít v budoucnu velký problém, protože s moderními technologiemi se budou setkávat na každém kroku po celý svůj život.“  
(<http://www.mineralfit.cz/rodina-clanek/deti-a-pocitac-23/>)

Stejný portál též vymezuje nevýhody spojené s dlouhodobým vysedáváním u počítače, při kterém si dítě kazí zrak, vytváří si návyk na nesprávné držení těla (např. kulatá záda), má nedostatek pohybu. Není ani neobvyklé, že si děti vinou počítač pletou realitu s fikcí. Krvavé a akční hry, kterými jsou pohlceny, přenesou do skutečného života.

Naopak Mgr. Miloslav Hubatka se nezastává radikálního dodržování průměrného času stráveného na počítači. Zastává názor, že záleží na tom, co děti na počítači dělají a jak moc často. Také podle něj neexistuje doporučená nebo optimální forma použití počítače pro děti a ani ideální poměr, kolik hodin denně nebo týdně u něj maximálně dítě může strávit. Zdraví je práce, která je na počítači vykonávána.

(<http://www.nadanedite.cz/view.php?cislocclanku=2008110004>)

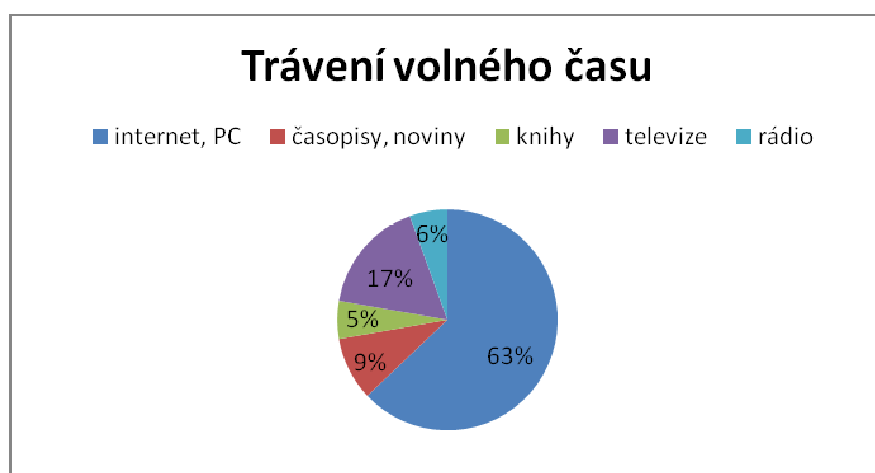
Pokud dítě hraje celé dny počítačové hry a nemá jiné zájmy, je nezbytné, aby rodiče jeho volný čas přehodnotili a zaměnili nebo rozšířili jeho zájmové aktivity. Podle této informace platí, ať je dítě handicapované či není. Je mnoho sportovních kroužků, které nabízejí škálu různých aktivit, a postižený sluchový orgán není překážkou konkrétní sportovní aktivity vykonávat. Jistě je pravda, že může nastat komunikační bariéra mezi sluchově postiženými dětmi a slyšícím trenérem a nebo slyšícími dětmi, ale podle mě záleží na lidech, kteří by mohli najít vhodnou cestu, jak se domluvit. Pokud pomohou rodiče sluchově postižených dětí a nebo kamarádi, kteří například ovládají odezírání a mluvu, mohou sluchově postiženému dítěti zařadit do kolektivu usnadnit. S jejich pomocí se dítě sluchově postižené může plně zapojit do konkrétní sportovní skupiny, aniž by bylo odsouváno nebo selektováno pro své postižení.

**Tabulka 14 Trávení volného času  
N=54 sluchově postižených dětí**

<b>Mediaální zdroje</b>				
-------------------------	--	--	--	--


**Graf . 16 Trávení volného času**

**N=54 sluchově postižené děti**



Výsledky šetření jsou ovlivněny tím, že odpovědi byly dané a děti si mohly pouze vybrat nevhodnější mediální zdroj, kterým se ve volném čase nejvíce zabývají. Proto jednoznačně nejastji volily počítač a internet. Je velmi pravděpodobné, že pokud by děti uváděly, jak tráví svůj volný čas (bez zaměření na mediální zdroje), výsledky šetření by byly rozdílné. Sportovní náplň volného času je nejastji volený zájmový kroužek mezi sluchově nepostiženými dětmi. Vyplývá to z průzkumu, který uvedla Barbora Šumpichová. Vyplývá z něj, že nejastji se děti v nují docházení do různých kroužků, přesto též stejný počet respondentů uvedlo, že se dívají doma na televizi. (<http://www.vyplnto.cz/realizovane-pruzkumy/volny-cas-deti/>)

**Shrnutí:**

Sluchově postižené děti v průměru tráví hodinu a půl denně u televizního vysílání. Oproti tomu u internetu a počítače sluchově postižené děti tráví až o hodinu více než u televizního vysílání – průměrně až dvě a půl hodiny denně.

**Neslyšící d ti** oproti ostatním d tem s jiným sluchovým postižením v nejv tší mí e up ednost ují trávení svého volného asu u internetu a na po íta i. Nejmén se v nují poslechu rádia, etb knih a asopis . Neslyšící d ti v pr m ru nej ast ji uvád ly, že tráví u televizního vysílání až dv hodiny st jn dlouho jako u PC.

**Nedoslýchavé d ti** nej ast ji sv j volný as tráví u PC i na internetu. Televizní vysílání up ednost ují o trochu více než poslech rádia, tení asopis , novin a knih. Nejv tší procento nedoslýchavých d tí uvád lo, že u televizního vysílání stráví až dv hodin denn , u PC stráví mén jak jednu hodinu 35 % respondent a dv hodiny 30 % nedoslýchavých d tí .

**Ohluchlé d ti** uvád ly, že sv j volný as nejvíce tráví etbou asopis , sledováním televize a prací i zábavou na PC a internetu. Žádný ohluchlý respondent neuvedl, že by rád trávil sv j volný as etbou knih. Na internetu potažmo na PC ohluchlé d ti v pr m ru stráví asi hodinu denn . Nejvíce respondent uvedlo, že se na televizi neívají více jak jednu hodinu za den.

Všechny sluchov postižené d ti bez zam ení na jejich stupe sluchového postižení uvedly, že dávají p ednosti práci i zábav spojené s používáním po íta e a internetu, který je dnes již tém v každé domácnosti.

V tší oblíba internetu a PC u sluchov postižených d tí m že vycházet z rozmanitosti aktivit, které internet nabízí oproti pasivními sledování televizního vysílání, které nemusí být vždy opat eno titulkami pro neslyšící nebo nemusí být tlumo ené do znakového jazyka.

#### **4. Hypotéza: Sluchov postižené d ti sledují televizní vysílání, i když není titulkované ani tlumo ené.**

**Platnost hypotézy se potvrdila.**

**Tabulka . 15 Sledování tlumo eného i titulkovaného televizního vysílání**

**N=54 sluchov postižených d tí**

**Graf . 17 Sledování tlumočeného i titulovaného televizního vysílání**

**N=54 sluchově postižených dětí**



Většina sluchově postižených dětí uvedla, že sleduje televizní vysílání, i když není opatřeno titulky nebo tlumočnickem, který orální řeč převádí do znakového (popřípadě znakového) jazyka. Respondenti nepovažují absence titulků a tlumočnicka jako závažný důvod pro to, aby nesledovali televizní vysílání.

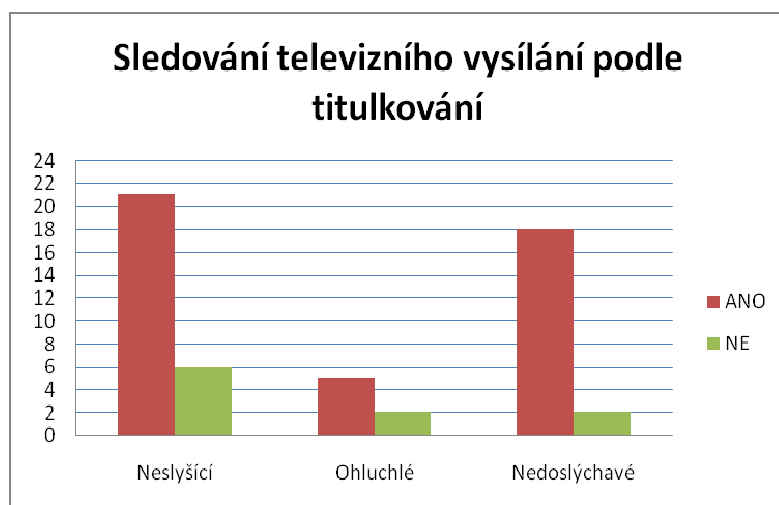
Dle deseti sluchově postižených dětí není možné televizní vysílání sledovat, pokud není opatřeno titulky nebo tlumočnickem. Pro 18,5 % respondentů je to závažný důvod, proč nesledovat vysílání. Je to pro ně překážka, která jim znemožňuje sledovat film, protože bez titulků a tlumočení do znakového jazyka sluchově postižené děti nejsou schopny porozumět filmu, seriálu nebo jakémukoliv televiznímu vysílání a je jim znemožněno pochopit a porozumět sdělení.

Jak jsem výše uvedla, odezírání není snadná, naučitelná dovednost, kterou ovládá každý sluchově postižený jedinec. Je to schopnost nebo spíše nadání, které je při komunikaci velkou výhodou, ale bohužel není samozřejmostí, že každý sluchově postižený je jím vybaven a ovládá schopnost odezírat. Když televizní vysílání není titulované nebo tlumočené, je pro sluchově postižené, které mají těžké sluchové postižení, velmi obtížné rozumět televiznímu sdělení. Nesmíme zapomínat na mnoho filmů, seriálů, pořadů a zpráv, které jsou přeloženy do češtiny z jiného světového jazyka. Jedná se o televizní vysílání dabingované z cizích jazyků. Pro sluchově postiženého, který je vybaven schopností odezírat, je nemožné porozumět televiznímu sdělení, ve kterém herci a moderátoři mluví cizími jazyky, protože by musel ovládat odezírat jazyk i v cizích zemích než jen v češtině, což je nesmírně obtížné.



Proto sledování televizního vysílání, které není opatřeno titulky ani tlumočnickem, se může stát pro sluchově postižené, kteří například potěbují k pochopení sdělení, nepřínosné, nesrozumitelné a tudíž zbytečné. Nastává otázka, pro sledovat něco, čemu nemůžeme rozumět. Je to podobné, jako bychom sledovali televizní zprávy v cizím jazyce, aniž bychom je znali.

**Graf . 18 Sledování televizního vysílání podle titulkování i tlumočení**  
**N=54 sluchově postižených dětí**



Nepředpokládala jsem, že většina neslyšících dětí uvede, že sleduje televizní vysílání, aniž by muselo být přeloženo do znakového jazyka i bylo titulковано. Výsledky uváděné neslyšícími dětmi mě překvapily. Předpokládala jsem, že ve většině uvedou, že nesledují televizní vysílání, které není tlumočnické. Přesto neslyšící děti, které trpí nejzávažnějším poškozením sluchu, uvedly, že jim to nevadí a jen dle 6 respondentů není možné sledovat televizní vysílání netlumočnické.

Nedoslýchavé děti uvedly, že sledují televizní vysílání, i když není tlumočnické ani titulované. Mohlo by to být způsobeno jejich sluchovým postižením, které není o zvuky absolutně ochuzeno. Záleží na stupni nedoslýchavosti, kterým respondenti trpí. Pokud respondenti uvedli, že televizní vysílání mohou sledovat i bez tlumočnické, znamená to, že jejich nedoslýchavost není natolik závažná a s pomocí naslouchadel rozumí mluvenému sdělení vycházející z televizního vysílání.

Přesto 10 % nedoslýchavých respondentů uvedlo, že televizní vysílání nesledují, pokud není opatřeno titulky nebo překlady do znakového jazyka. Mohlo by to být

způsobeno výrazným poškozením sluchu, které znemožní porozumět vnímaným zvukům vycházejícím z chaosu televizního vysílání.

Dvakrát více ohluchlých lidí uvedlo, že televizní vysílání sleduje, aniž by muselo být titulované.

#### Shrnutí:

Sluchově postižené lidé sledují televizní vysílání až z 81,5 %, i když není opatřené titulky ani tlumočnickem. Dle respondentů absence titulků nebo tlumočnicka není důvodem, aby se na televizní pořady, filmy, seriály atd. nemohli dívat. Sdílění, které nemá titulky ani není tlumočnické, je pro ně srozumitelné, a pokud není, nezabrání jim v tom sledovat vysílání dál.

Naopak necelá jedna čtvrtina respondentů striktně uvedla, že televizní vysílání nemají sledovat, pokud není tlumočnické nebo titulované. Pro celou jednu čtvrtinu sluchově postižených lidí je absence titulků nebo tlumočnicka natolik svazující, že jim to brání v požitku ze sledování vysílání a zabráňuje jim to v příjemném trávení času ve společnosti televizního vysílání. Nejvíce chybějící tlumočnické vady neslyšícím a ohluchlým lidem.

Pro 77,8 % **neslyšících lidí** není péčí sledovat televizní vysílání, které není opatřeno titulky pro neslyšící nebo není tlumočnické.

**Nedoslýchavé děti** uvedly, že z 90 % jim nevadí sledovat televizní vysílání, které není tlumočnické do jejich jazyka. Jen 10 % z nedoslýchavých respondentů uvedlo, že bez titulek a tlumočnicka se na televizi nedívá, protože to pro ně není žádným přínosem.

71,4 % **ohluchlých dětí** sleduje televizní vysílání, aniž by vyžadovalo titulky a tlumočnicka pro lepší srozumitelnost televizního sdělení.

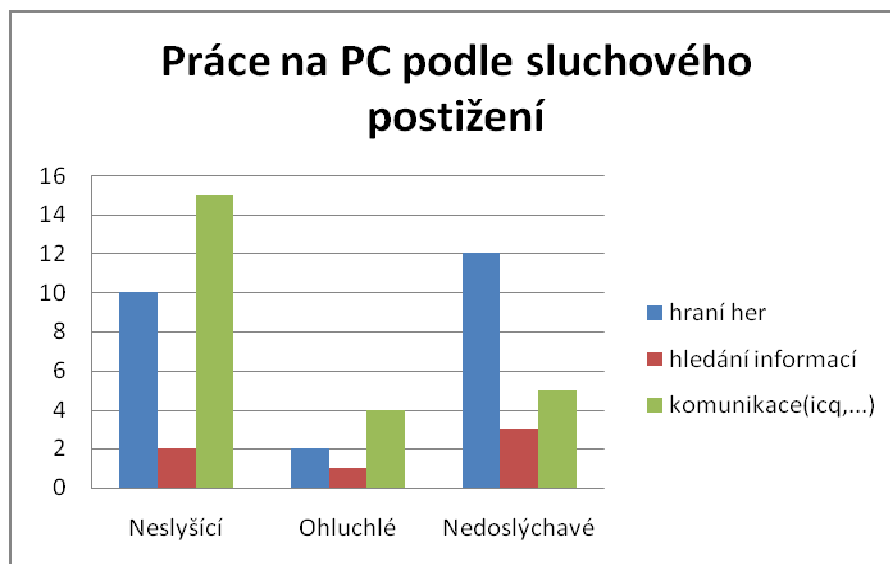
## 5. Hypotéza: Děti sluchově postižené používají počítačové hry. Platnost hypotézy se nepotvrdila.

Tabulka 16 Práce na počítači  
N=54 sluchově postižených dětí

Práce na počítači								

**Graf . 19 Práce na počítači podle sluchového postižení**

N=54 sluchově postižených dětí



Při práci na počítači sluchově postižené děti nejčastěji uvedly, že hrají hry a nebo komunikují pomocí různých komunikátorů, jako je ICQ, facebook, libimseti.cz, aj. Dle respondentů oblíbené stránky, které nejčastěji navštěvují, jsou: [www.glaudius.cz](http://www.glaudius.cz); [www.youtube.com](http://www.youtube.com); [www.facebook.com](http://www.facebook.com); [www.seznam.cz](http://www.seznam.cz); [www.lide.cz](http://www.lide.cz); [www.centrum.cz](http://www.centrum.cz); [www.jablonec.cz](http://www.jablonec.cz); [www.google.cz](http://www.google.cz). Nejčastěji uváděli stránku [www.facebook.com](http://www.facebook.com).

**Neslyšící děti** uvedly, že nejvíce upřednostňují komunikaci na internetových portálech uvedených výše. Je to mírně překvapující informace, protože bych u neslyšících dětí, které mají nejvážší sluchové postižení, nečekala, že se nejčastěji na internetu věnují právě komunikaci, která musí být psaná. Přece jen je těžké si představit neslyšící děti, jak si volají přes internet. V dnešní době téměř každý počítač vybaven webkamerou, díky které může být komunikace znakovým jazykem uskutečněna, ale bez ní nemůže být komunikace uskutečněna.

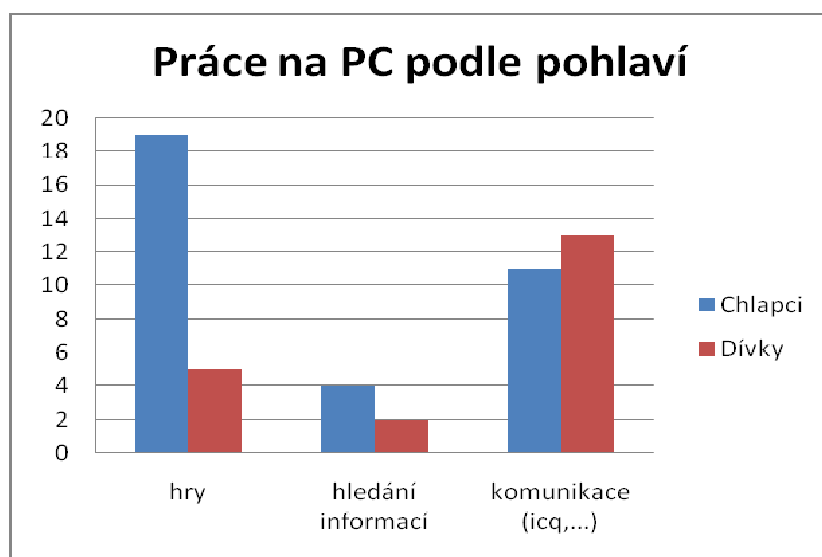
**Nedoslýchavé děti** nejraději hrají počítačové hry, u kterých vydrží až dvě hodiny denně, například na portálu [www.glaudius.cz](http://www.glaudius.cz), který uvedl žák šesté třídy. Svět počítačových her se nevyhýbá nikomu a děti (sluchově postižené nejsou výjimkou) jsou ideálními konzumenty této virtuální zábavy. Komunikací portály má v oblibě 25 % tázaných

nedoslýchavých dětí. Nedoslýchavé děti nejvíce uváděly, že hledají různé informace oproti ostatním dětem s jiným sluchovým postižením.

**Ohluchlé děti** nejčastěji upřednostují využívání komunikačních portálů. Dívka ze 7. třídy uvedla jako nejnavštěvovanější webovou stránku svůj profil: [www.sims-girl221.blog.cz](http://www.sims-girl221.blog.cz).

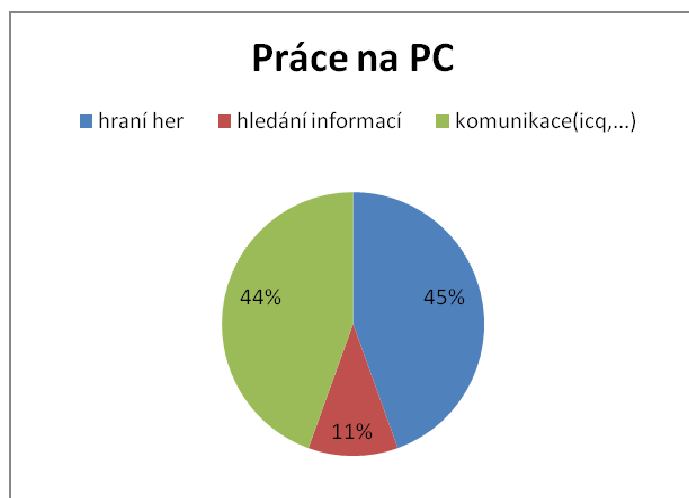
**Graf . 20 Práce na počítači podle pohlaví**

**N=54 sluchově postižených dětí**



Volba činnosti na PC a na internetu je ovlivněna pohlavím respondentů. Je zřejmé, že se dívky a chlapci odlišují ve svých zájmech, které se projeví i volbou aktivit vykonávaných na PC a internetu. Jak je z grafu zřejmé, dívky nejčastěji používají komunikační portály oproti chlapcům, kteří se komunikaci na internetu věnují jen z jedné třetiny. Chlapci nejraději na PC a internetu hrají počítačové hry, uvedla to více než polovina chlapců. Dívky se věnují počítačovým hrám jen z 20 %. Hledáním informací na internetu se zabývá 11,8 % chlapců a 10 % dívek ze všech respondentů. Jak se dalo předpokládat, chlapci ve většině uvedli, že se věnují hraním počítačových her, a dívky dávají přednost komunikačním portálům, kde mohou komunikovat se svými kamarády a seznamovat se s novými lidmi.

**Graf . 21 Práce na počítači**  
**N=54 sluchově postižených dětí**



Sluchově postižené děti, které tráví čas na PC a na internetu, uvedly, že se nejčastěji zabývají hraním počítačových her (44,4 %) a komunikací (44,4 %) se svými přáteli, spolužáky atd. Pokud si uvědomíme, že nejnavštěvovanější komunikační portál byl zmíněn [www.facebook.cz](http://www.facebook.cz), můžeme předpokládat, že děti spolu komunikují skrze psanou podobu českého jazyka.

Jen 11,1 % respondentů uvedlo, že nejčastěji hledá různé informace na PC a zejména na internetu. U předchozího grafu . 18 bylo uvedeno rozdělení respondentů podle pohlaví, což dokazuje nutnost vzít v potaz pohlaví tázaných, kteří se zabývají jinými činnostmi bez vlivu sluchového postižení na volbu aktivity na PC a na internetu.

**Shrnutí:**

Sluchově postižené děti uvedly, že nejčastěji hrají hry a navštěvují různé internetové komunikátory. Tyto dvě aktivity byly posouzeny stejným procentuálním vyjádřením. Výrazně méně sluchově postižených dětí jako svou nejčastější činnost na PC a internetu uvádělo, že nejčastěji na internetu hledá různé informace. Víme, že kdyby se podobné šetření dělalo u sluchově zdravých dětí, výsledky by byly shodné. Sluchové postižení nemá vliv na aktivity spojené s PC a internetem, nijak neomezuje volbu činností na internetu a PC.

Neslyšící děti nejvíce uváděly, že čas strávený na PC využívají k komunikaci na portálu. Svými výsledky se shodují s ohluchlými dětmi, které též nejčastěji uváděly, že se baví komunikací se svými přáteli. Nedslyšící děti uvedly, že nejraději hrají počítačové hry, dokladem toho je i uvedená internetová adresa, kde hry jsou online přístupné.

Pokud opomineme sluchové vady konkrétních dětí, můžeme si všimnout, že jen několik dětí uvedlo, že nejraději tráví čas na internetu hledáním informací. Uvedlo to pouze 6 dětí z 54.

Když jsem do šetření začal dle údajů týkajících se pohlaví respondentů. Výsledky ovlivnily předchozí šetření postavené jen na sluchovém rozdíl respondentů. Sluchové vady nijak výrazně neovlivnily volbu aktivity vykonávané na PC i na internetu, ale rozdíl podle pohlaví ukázalo, že dívky výrazně preferují komunikační portály než jakoukoli jinou aktivitu. Dívky více než z poloviny uváděly, že se nejčastěji v online komunikaci na internetu.

Chlapci se nejčastěji v online hraní počítačových her, což podle mého názoru souhlasí s populací sluchově nepostižených chlapců, kteří se též hraním her zabývají v hojném počtu. Jedna čtvrtina respondentů – chlapců uvedla, že nejčastěji na internetu využívají komunikačních portálů. V online se jim oproti dívkách v mnohem menším množství, přesto více než 30 % chlapců uvedlo, že nejčastěji na internetu komunikují se svými známými.

## 6. Hypotéza: Sluchově postižené děti tou více čtou než knížek.

Platnost hypotézy se potvrdila.

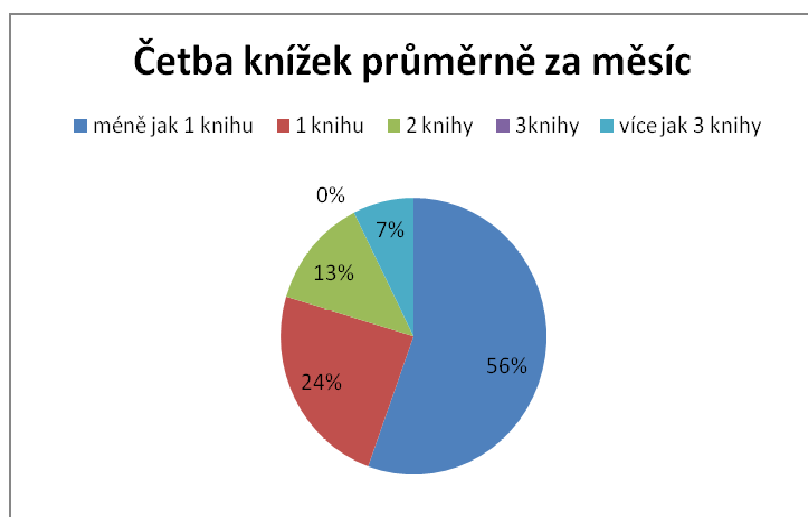
Tabulka 17 četba knížek průměrně za měsíc

N=54 sluchově postižených dětí

	Dívky		Chlapci		Celkem		Průměr	
	četba knížek	průměr	četba knížek	průměr	četba knížek	průměr	četba knížek	průměr
celkem								
sluchově postižené								
sluchově schopné								


Graf .22 četba knížek průměrně za měsíc

N=54 sluchově postižených dětí



Děti nejvíce uváděly, že čtou méně jak jednu knihu za měsíc. Mnoho respondentů uvedlo, že nečte vůbec (aniž by tuto možnost dotazník nabízel). Děti, které uvedly, že nečtou vůbec, nemají žádnou motivaci ke čtení. Mohli bychom předpokládat, že je to způsobeno jejich sluchovým postižením a z toho vyplývající špatné a omezené slovní zásobou češtiny, uváděné v psané podobě. Mohli bychom vyvodit z jejich odpovědí, že pro ně čtení není lákavé. Je pravděpodobné, že čtení nebaví, nepřináší jim žádný užitek a neexistuje žádná motivace, která by je ke čtení přivedla. Je pochopitelné, že nejde přivést ke čtení děti, které nerozumí písemnému sdělení, které tvoří písmeno (mohou být i přepsané do podoby určené pro sluchově postižené děti) pro ně nesrozumitelné a nikým nepřenosné.

I když většina respondentů uvedla, že čte méně jak jednu knihu za měsíc, z předchozího šetření vyplývá, že téměř polovina sluchově postižených dětí nejčastěji na internetu komunikuje. Je možné, že komunikují skrze webkamery, například znakovým jazykem nebo odesíláním mluvy. Ale jelikož většina z respondentů uvedla, že nejčastěji navštíví stránku [www.facebook.com](http://www.facebook.com), která nenabízí vizuální komunikaci. Můžeme předpokládat, že děti komunikují díky psané podobě českého jazyka a to znamená, že ji ovládají natolik, aby se



prostřednictvím ní domluvily. Proto omezená slovní zásoba psaného českého jazyka nemusí být hlavní překážkou, která sluchově postiženým dětem brání v četbě.

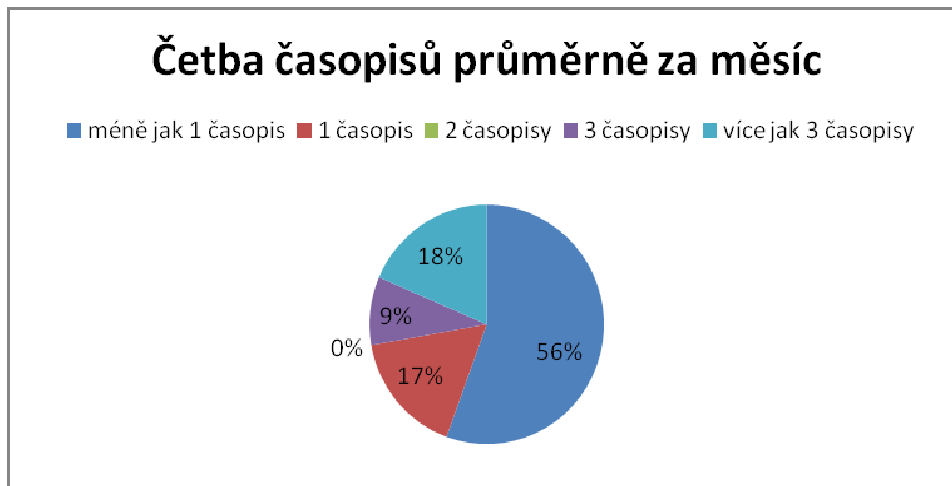
Za nejoblíbenější žánr respondenti uvedli humorné povídky a dobrodružné knížky. Fantastické knížky a naučnou literaturu si oblíbilo stejné procento respondentů (cca 7 %). Nejnižší procento respondentů uvedlo, že rádo čte poezii. Domnívám se, že čtení básní je stejně tak neoblíbené u dětí se zdravým sluchem. Je téměř k neuvěření, že některé sluchově postižené děti uvedly, že rády čtou poezii. Jak jsem se ve školách dozvěděla, sluchově postižené děti mají se čtením velké problémy. Poezie je psána lyrikou a metaforami, nemusí být vždy pochopitelná i pro sluchově nepostižené děti, natož pro sluchově postižené děti. Znamená to, že děti, které uvedly, že rády čtou poezii, mají rozšířenou slovní zásobu i o abstraktní pojmy a hlavně rozumí skrytým významům v básních. Poezie je součástí krásné literatury, která se vyznačuje zvukomalebností a rýmovaností (hlavně určenou pro děti), a její pochopení nemusí vždy záviset jen na přečtení básně, ale musí se o ní přemýšlet a hledat významy. Můžeme předpokládat, že děti, které uvedly, že rády čtou poezii, takovou vlastností oplývají a rády odhalují skryté významy v básních.

Tabulka 18. Čtení básní pro mluvnice

N=54 sluchově postižených dětí

**Graf .23 Četba časopisů průměrně za měsíc**

**N=54 sluchově postižených dětí**

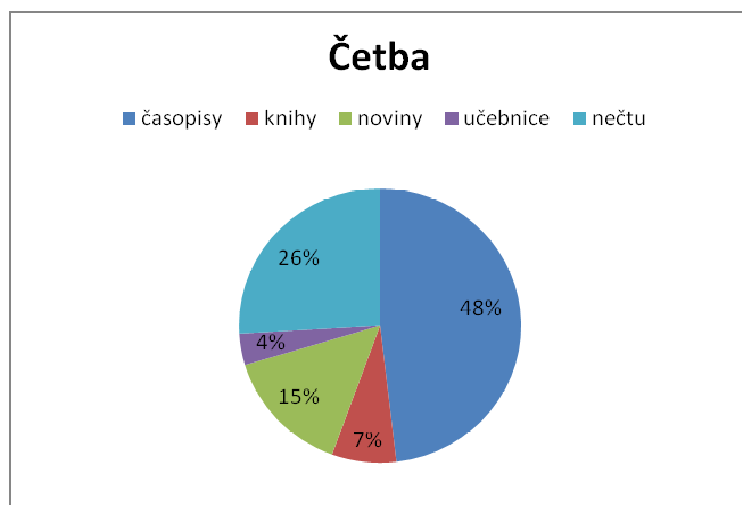


Více než polovina respondentů uvedla, že čte méně jak jeden časopis za měsíc. Tento výsledek je téměř totožný s četbou knih, kdy nejvíc respondentů uvedlo, že čte méně jak jednu knihu za měsíc. Výsledky odpovídají tvrzení, že děti sluchově postižené velmi nerady čtou, a už se jedná o časopisy, noviny nebo knihy.

Respondenti uvedli, které časopisy čtou: Kačer Donald; Bravo; Bravo Girl; TV magazín; Witch; Špionky; Hannah Montana; Tuning; ABC; Dívka; Blesk.

Graf .24 četba

N=54 sluchově postižených dětí



Respondenti nejvíce uváděli, že čtou časopisy. 25,9 % respondentů uvedlo, že nečtou nic, i když jim tato odpověď nebyla nabídnuta. Striktně se vyjádřili, že nečtou, a proto si nemohli vybrat z uvedených možností. Uvedla to více než jedna třetina všech respondentů a je možné, že by procento respondentů bylo vyšší, pokud by byla možnost „ne tu“ zahrnuta v dotazníku.

Sluchově postižené děti nejčastěji uváděly, že čtou nejvíce časopisy oproti ostatním tiskovinám a knihám. Mohli bychom usoudit, že je to způsobeno strukturou časopisů, které jsou uspořádány jednotlivými články, které na sebe v čtení nenavazují a ani spolu nesouvisí. Děti si mohou přečíst článek, který je zajímavý, a ostatní nečíst. Zřejmý je i fakt, že časopisy jsou oproti knihám o mnoho kratší. Je to samozřejmě jiný typ četby, kdy si děti přečtou články a příspěvky, které je zajímají. Články jsou krátké a výstižné oproti knihám, kde je příběh rozvinut na několik stránek. Měla bych, že je to hlavní důvod, proč sluchově postižené děti dávají přednost časopisům před četbou knih.

Zjišťovala jsem motivaci, která vede děti ke čtení. Většina sluchově postižených dětí uvedla, že ano, protože musí. 38,9 % respondentů uvedlo, že musí číst povinnou četbu do školy, což je jediná motivace, která je ke čtení donutí. Pro vlastní uspokojení a zábavu čte pouze 12 respondentů. Osm respondentů uvedlo, že ano, protože si to přečte rodiče. Třináct respondentů uvedlo, že nemají žádnou motivaci ke čtení. Nečte až 24,1 % respondentů ze všech tázaných.

Shrnutí:

Sluchově postižené děti uvedly, že touto nejvíce asopisy. Uvedlo to až 48,1 % respondentů. Výrazných 25,9 % respondentů uvedlo, že ne ano. Respondenti to uvedli, přestože tato možnost jim v dotazníku nebyla nabídnuta. 7,4 % respondentů uvedlo, že ano nejvíce jim knihy, což je oproti ostatním asopisům zanedbatelné procento.

**Neslyšící děti** nejvíce jim uvedly, že touto méně než jeden asopis do měsíce. Stejně tak uvedly, že přibližně touto méně než jednu knihu za měsíc.

**Nedoslýchavé děti** uvedly téměř shodné informace, nejvíce z nich přibližně pouze jeden asopis (nemusí ho přečíst celý) a méně než jednu knihu za měsíc.

Podle informací, které uvedly **ohluchlé děti**, jsou z nich nejvíce četnější četnosti, které přibližně touto 3-4 asopisy za měsíc a v průměru téměř až dvě knihy za stejnou dobu.

Sluchově postižené děti mají velké problémy se čtením. Je to způsobeno jejich omezenou slovní zásobou – především abstraktními pojmy. Pokud je sluchově postižené dítě prelingválně neslyšící, je pro něj těžké se naučit skládat hlásky do slov a slova spojovat ve věty podle české deklinace a konjugace normy. Česká gramatika je nesmírně těžká pro někoho, kdo se jí nedorozumívá a pouze se jí učí. Písemné projevy sluchově postižených dětí někdy vypadají jako dyslektické texty. Můžeme se setkat s textem, kde ve slově vypadne písmeno nebo jsou písmena přehozena. Často se můžeme setkat s větou, kde slova složená ve větě nedávají smysl, ale jsou jen poskládána za sebou podle gramatiky znakového jazyka. Tyto a jiné zvláštnosti nejsou nic neobvyklého pro písemný projev sluchově handicapovaného žáka.

Kvůli sluchovému handicapu a omezené slovní zásobě českých slov jsou pro sluchově postižené děti (i dospělé) upraveny texty do jednodušší podoby, aby jim sluchově postižené děti rozuměly. Proto se můžeme setkat s upravenými příběhy pro sluchově postižené žáky. Domnívám se, že většina respondentů měla na mysli právě upravené příběhy pro sluchově postižené, které uváděla při šetření.

**7. Hypotéza: Sluchově postižení dítě získávají informace, vycházející z jejich osobních zájmů, nejčastěji z internetu.**

**Platnost hypotézy se nepotvrdila.**

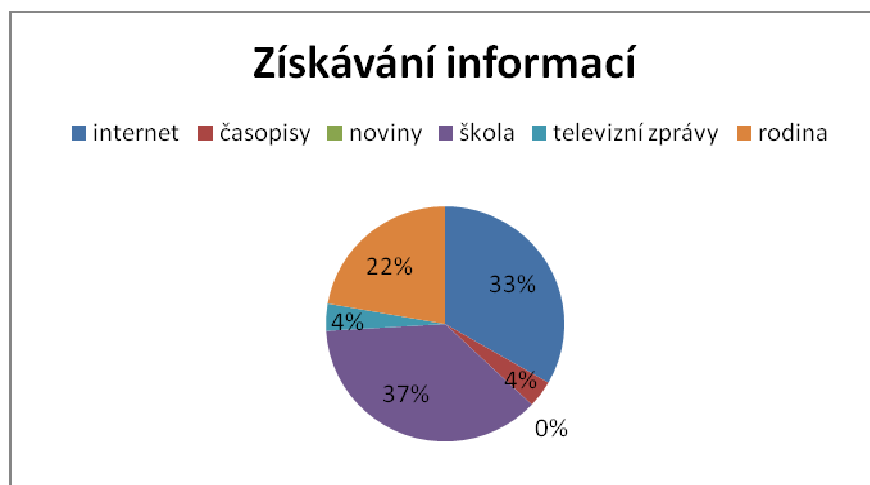
**Tabulka . 19 Získávání informací sluchově postiženými dítěmi**

**N=54 sluchově postižených dítět**



**Graf . 25 Získávání informací sluchově postiženými dítěmi**

**N=54 sluchově postižených dítět**



Žádný z respondentů neuvedl, že by pro něj byly noviny hlavním informačním zdrojem.

Předpokládala jsem, že nejvíce sluchově postižených dětí uvede, jako svůj prvotní informační zdroj, internet. Jen ohluchlé děti v nejvyšším procentuálním zastoupení uvedly, že nejčastěji využívají služeb a možností internetu při získávání rozličných informací.

Sluchově postižené děti nejčastěji uvedly, že ve škole se dozvídají nejvíce informací, které je zajímají. Můžeme předpokládat, že je to způsobeno individuálním přístupem učitelů, kterého se děti s sluchovým postižením dostávají. Ve třídách na speciálních školách, které jsem navštívila, jsem se dozvěděla, že ve třídách je maximálně 10-15 dětí, což dává učitelům větší možnosti při individuálním vzdělávání jednotlivých žáků.

Zohledněním tohoto faktu bychom mohli pochopit, proč sluchově postižené děti nejčastěji uváděly školu jako nejrozsáhlejší informační zdroj, kterého nejvíce využívají.

## Shrnutí:

Sluchově postižené děti nejčastěji získávají informace, které je zajímají, ve škole. Uvedlo to 37 % respondentů. Druhým nejvýznamnějším informačním zdrojem, kterého sluchově postižené děti využívají, byl uveden internet. Uvedlo to 33,3 % všech tázaných. Dvanáct respondentů uvedlo, že rodina jim je zdrojem informací, které sluchově postiženého žáka zajímá.

3,7 % respondentů uvedlo, že nejčastěji se dozívají informace, které je zajímají, z televizních zpráv<sup>11</sup> anebo z časopisů.

Sluchově postižené děti nejčastěji využívají informačního kanálu, který jim zprostředkovává škola. Uvedlo to 40,7 % neslyšících respondentů; 45 % nedoslýchavých dětí, ale žádné ohluchlé děti. Internet považuje za hlavní informační zdroj 37 % respondentů, z čehož 33,3 % neslyšících dětí; 30 % nedoslýchavých dětí a 42,9 % ohluchlých dětí.

22,2 % respondentů uvedlo, že jim je nejvýznamnějším zdrojem informací rodina. Uvedlo to 22,2 % neslyšících dětí; 20 % nedoslýchavých dětí a 28,6 % ohluchlých dětí.

Televizní zprávy a časopisy preferuje 3,7 % respondentů, kteří je považují za nejrozsáhlejší informační zdroj, ze kterého se dozví všechny informace, o které se zajímají.

Žádný respondent neuvedl noviny jako svůj hlavní informační zdroj.

---

<sup>11</sup> Televizní zprávy jsou myšleny zprávy ve znakovém jazyce pro sluchově postižené obě strany.

## 8. Hypotéze: Nejpoužívanější mediální zdroj při vyučování je PC.

Platnost hypotézy se potvrdila.

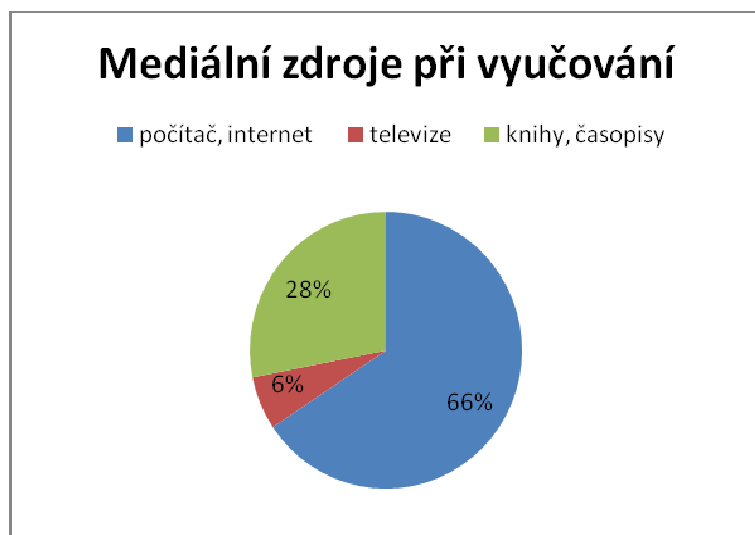
Tabulka . 20 Mediální zdroje používané při vyučování

N=32 pedagog sluchově postižených dětí

	Mediální zdroj	
	počítač, internet	televize
počítač, internet	66%	6%
televize	6%	28%
knihy, časopisy	28%	6%
jiné	0%	0%

Graf . 26 Mediální zdroje používané při vyučování

N=32 pedagog sluchově postižených dětí



Při této hypotéze se stali respondenty učitelé sluchově postižených dětí. Zjišťovalo se, které mediální zdroje jsou při vyučování nejpoužívanější. Více než polovina učitelů uvedla, že při vyučování nejčastěji používají počítač a internet. V dnešní době, kdy se používá při výuce



interaktivní tabule a různé počítačové simulační programy, je počítač a internet nejpoužívanějším pomocníkem pedagogů při výuce většiny předmětů.

Dle devíti učitelů jsou nejčastěji používány při vyučování knihy a časopisy. Ještě před několika lety nebylo na každé základní škole takové vybavení jako je dnes. Časopisy a knihy byly tehdy jistě nejpoužívanějším mediálním zdrojem při výuce, přesto i dnes více než jedna čtvrtina učitelů používá knihy a časopisy častěji než internet a PC techniku.

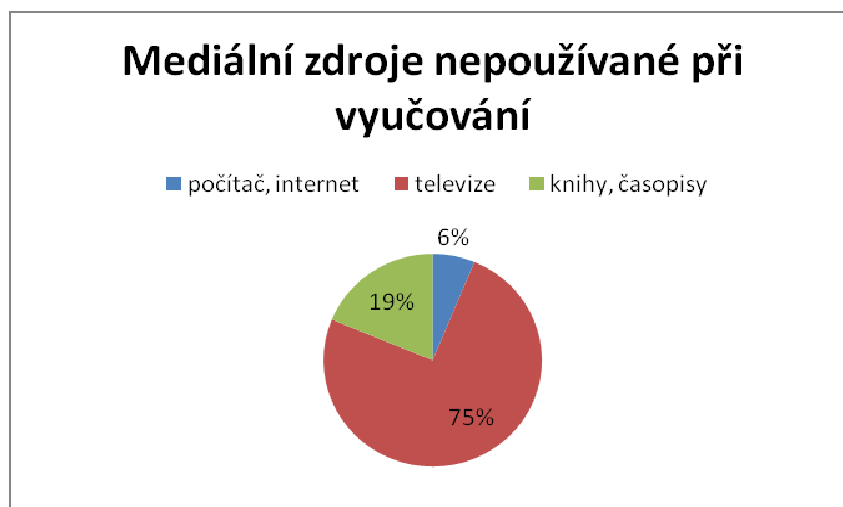
Mohli bychom dedukovat, že se jedná především o starší konzervativnější pedagogy, kteří s moderní technikou neumí zručně pracovat. Možná se pro ně stává více přítěží než pomocníkem. Proto si myslím, že jsou rekvalifikační kurzy nutností i pro učitele. Přece není možné, aby pedagog, který vyučuje mladou generaci, neovládal hlavní mediální zdroj, bez kterého si již nedokážeme představit naši existenci. Možná bychom mohli předpovědět, že počítač a internet a snad i jiné další programy vycházející z počítače ovládnou všechny generace lidí. Již dnes je téměř vše elektronicky ovládáno a je logické předpokládat, že vývoj půjde dále dopředu a s ním se bude vyvíjet i elektronická technika a učitelé by neměli zůstat pozadu se svými znalostmi ohledně moderní techniky.

**Tabulka . 21 Mediální zdroje nepoužívané při vyučování**

**N=32 pedagogů sluchově postižených dětí**


**Graf . 27 Mediální zdroje nepoužívané při vyučování**

**N=32 pedagogů sluchově postižených dětí**



Pedagogové uvedli škálu nejvyžívanějších mediálních zdrojů uvedenou viz výše, ale označili i mediální zdroje, které při vyučování téměř nepoužívají.

Dvacet čtyři respondenti uvedlo, že při vyučování nepoužívají televizor. 18,5 % pedagogů nepoužívá ve výuce knihy ani časopisy. Dva respondenti uvedli, že počítač a internet při vyučování nepotřebují, a proto je nevyužívají.

Nepředpokládala jsem, že téměř žádní učitelé nevyužívají televizor jako jeden z nejčastěji využívaných mediálních zdrojů. Víím, že na základních školách běžného typu je televizor užitečnou pomůckou při vyučování. Z časových důvodů je málo využíván, ale i tak slouží ukázkou i krátké filmy jako dobré, upevňující, názorné pomůcky využívané pedagogy na základních školách běžného typu oproti učitelům vyučujícím sluchově postižené děti. Mohlo by to být způsobeno sluchovou vadou dětí, kteří ne všichni televizní vysílání sledují bez tlumočení a nebo mu ani s tlumočením zcela nerozumí (například mladší děti, které neovládají psanou češtinu natolik, aby titulky rozuměly).

#### **Shrnutí:**

Ze všech respondentů – pedagogů nejvíce z nich používá jako první mediální zdroj při vyučování internet a počítač. Uvedlo to 65,6 % učitelů. Devět učitelů uvedlo, že při

využívání nej častěji využívají knihy a časopisy. Jen 6,3 % pedagog uvedlo, že při využívání nejvíce používá televizi, která zastupuje mediální komunikaci.

Při opačném šetření nejvíce procent získala právě televizní technika, kterou nepoužívá při využívání až 75 % pedagogů. Knihy a časopisy v hodinách nevyužívá 18,5 % tázaných pedagogů. Najdou se i tací učitelé, kteří do využívání nezasazují počítač, který zastává velmi důležitou roli při mediální komunikaci. Uvedlo to 6,3 % pedagogů.

## **4 Závěr**

Vzdělávání sluchově postižených žáků prošlo dlouhým vývojem. Velký problém setrval v nalezení správné komunikační techniky, která by vyhovovala všem a smazávala by rozdíly mezi slyšícími a neslyšícími lidmi. Takovou techniku nebylo možné nalézt, a proto

vzdělávání dětí nevychází z potřeb slyšícího okolí, ale dnes je konečně pozornost věnována potřebám a možnostem sluchově postižených žáků. Vzdělávání je předáváno žákům v komunikačním systému, který je pro ně nejvhodnější a nejsrozumitelnější.

Zjištění vyplynulo, že nepoužívanějším komunikačním systémem, kterým komunikují neslyšící děti, je znaková řeč – jejich rodný jazyk. Nedoslýchaví a ohluchlí žáci komunikují především kombinací různých komunikačních technik, což zahrnuje znakový jazyk, orální řeč, odezírání, daktylní abecedu aj.

Práce se dále zabývala mediální komunikací vztahující se k sluchově postiženým dětem. Bylo zjištěno, že sluchově postižené děti dávají přednost různým mediálním zdrojům v závislosti na svých sluchových vadách. Přesto výrazně nepoužívanějším mediálním zdrojem byl uváděn počítač a internet. Bylo zjištěno, že chlapci na internetu nejčastěji hrají počítačové hry bez závislosti na své sluchové postižení. Dívky nejčastěji na internetu komunikují prostřednictvím komunikačních portálů, například ICQ, facebook, libimseti.cz, aj.

Dle učitelů bylo uvedeno, že při využití nejčastěji používají počítač jako nejflexibilnější mediální zdroj. Oproti tomu nejméně využívaný mediální zdroj při využití byl zmiňován televizor, který téměř nikdo z pedagogů při výuce nepoužívá.

Zjištění vyplynulo, že více jak třetina respondentů sleduje televizní vysílání, aniž by muselo být tlumočeno do znakového jazyka nebo opatřeno titulky pro sluchově postižené.

Sluchově postižené děti nepreferují četbu. Z jejich odpovědí vyplynulo, že čtou málo a nerady. Jen několik respondentů uvedlo, že čtou pro vlastní zábavu a uspokojení. Spíše negativním hodnocením jsem se setkala při reflektování četby časopisů, kterým sluchově neslyšící děti věnují více času než četbě knih.

Práce by mohla přispět k lepšímu poznání problematiky komunikace sluchově postižených žáků. Ukazuje rozdíly výsledků na rozdíly výsledků zjištění vyplývající z postižení, které musíme diferencovat. Zabývá se využíváním mediálních zdrojů sluchově postiženými žáky staršího školního věku.

Práce může být přínosná pro všechny, kteří se o vzdělávání sluchově postižených žáků zajímají. Je vhodná pro začínající učitele, kteří nemají zkušenosti se vzdáváním sluchově postižených dětí a chtějí zkvalitnit jejich vzdělávací proces. Porovnat své zkušenosti a předstupy mohou i pedagogové ze své školské praxe.

## 5 Použitá literatura

BAXOVÁ, Petra: *Co byste měli vědět o integraci a nevíte, koho se zeptat*. 1.vyd. Praha: Rytmus, 2003.

HRUBÝ, Jaroslav: *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, I. Díl*. 1.vyd. Praha: Septima, 1997. ISBN 80-7216-006-0.

HRUBÝ, Jaroslav: *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, I. Díl*. 2.vyd. Praha: Septima, 1999. ISBN 80-7216-006-0.

HRUBÝ, Jaroslav: *Velký ilustrovaný průvodce neslyšících a nedoslýchavých po jejich vlastním osudu, II. Díl*. 1.vyd. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-075-3.

JANOVÁ, Naděžda.: *Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí*. 1.vyd. Praha: Septima, 1996. ISBN 80-85801-81-7.

Kolektiv autor : *Media tvořivě. Metodická příručka mediální výchovy*. 1.vyd. Kladno: Aisis, 2008. ISBN: 978-80-904071-1-4.

KRAHULCOVÁ, Beáta: *Komunikace sluchově postižených*. 2.vyd. Praha: Karolinum, 2003. ISBN: 80-246-0329-2.

KRAHULCOVÁ-ŽATKOVÁ, Beáta: *Komplexní komunikační systémy*. 1.vyd. Praha: Univerzita Karlova, 1996. ISBN 80-7184-239-7.

KUBOVÁ, Libuše: *Speciální pedagogická centra*. 1.vyd. Praha: Septima, 1995. ISBN 80-85801-42-6.

LECHTA, Viktor a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. 2.vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-801-5.

LEJSKA, Mojmír: *Poruchy verbální komunikace a foniatrie*. Brno: Paido, 2003. ISBN 80-7315-038-7.

MCQUAIL, Denis: *Úvod do teorie masové komunikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-200-9.

MIČENKA, Marek; JIRÁK, Jan a kol.: *Základy mediální výchovy*. 1.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-315-4.

PARASNIS, Ila.: *Cultural and Language Diversity and the Deaf Experience*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. ISBN 0-521-45477-8.

PIPEKOVÁ, Jarmila: *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

POSPÍŠIL, Jan; ZÁVODNÁ, Lucie Sára: *Mediální výchova*. 1.vyd. Kralice na Hané: Computer Media, 2009. ISBN 978-80-7402-022-3.

POTMŠIL, Miloš: *Úvodní stati k výchově a vzdělávání sluchově postižených*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 1999. ISBN 80-7168-744-8.

PRCHA, Jan; WALTEROVÁ Eliška; MAREŠ Jiří: *Pedagogický slovník*. 1.vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-7178-029-4.

PULDA, Miloš: *Surdopedie*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 1992. ISBN 80-7067-190-4.

SOVÁK, Miloš a kol.: *Defektologický slovník*. 3.vyd. Jinoany: H & H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

STRNADOVÁ, Věra: *Úvod do surdopedie*. 1.vyd. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2002. ISBN 80-7083-564-8.

SVETLÍK, Martin: *Postižení sluchu. Současné možnosti sluchové protetiky*. 1.vyd. Praha: Triton, 2000. ISBN 80-7254-114-5.

VÁGNEROVÁ, Marie: *Psychopatologie pro pomáhající profese: Variabilita a patologie lidské psychiky*. 4.vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VÍTKOVÁ, Marie: *Integrativní školní speciální pedagogika*. 2.vyd. Paido: Brno 2003. ISBN 80-86633-08-X.

ZELINKOVÁ, Olga: *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program. Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 2.vyd. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

MACUROVÁ, Alena: *Poznáváme český znakový jazyk IV. (Vyjadřování času)*. Speciální pedagogika. 2003, 13, č. 2, s. 89-98.

STRNADOVÁ, Věra: *Problematika tvorby skrytých titulků*. Gong. 2010, 54, č. 1-2, s. 46.

STRNADOVÁ, Věra; KOPLÍK, Raimund: *Skryté titulky pod lupou*. Gong. 2009, 48, č. 5-6, s. 41.

TOMEK, Lukáš: *Rozhovor s Milanem Zichem*. Gong. 2009, 48, 5-6, s. 28.

Zákon č. 48/1997 Sb., o veřejném zdravotním pojištění a o změnách a doplnění některých souvisejících zákonů.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Zákon NR . 155/1998 Sb., o znakové e i a o zm n dalších zákon .

Zákon NR . 495/1991 Sb., o školských za ízeních speciální pedagogické centrum.

MŠMT: *Novela zákona o pedagogických pracovnících* [online][cit. 2.2.2010]

URL:<<http://www.msmt.cz/ministerstvo/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>>

Bílý kruh bezpe í: *D ti a TV* [online][cit. 12.4.2010]

URL:<[http://www.bkb.cz/redaction.php?action=showRedaction&id\\_categoryNo de=260](http://www.bkb.cz/redaction.php?action=showRedaction&id_categoryNo de=260)>

Rámcový vzd lávací program pro základní vzd lávání: *Vzd lávání žák se speciálními vzd lávacími pot ebami*. [online] [cit. 1.9.2007]

URL:<[http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV\\_2007-07.pdf](http://rvp.cz/informace/wp-content/uploads/2009/09/RVPZV_2007-07.pdf)>

REDLICH, Radek. *Co je znakový jazyk, znakovaná eština..* [online][cit.

22.3.2007] URL:< <http://ruce.cz/clanky/188-co-je-znakovy-jazyk-znakovana-cestina>>

KÁLAL, Jan. *Skryté titulky na prahu digitální televizní éry*. [online][cit.

25.10.2007] URL:<<http://www.digizone.cz/clanky/skryte-titulky-na-prahu-digitalni-televizni-ery/>>

## 6 Seznam p íloh

P íloha . 1 – Dotazník ur ený sluchov postiženým d tem

P íloha . 2 – Dotazník ur ený pedagog m sluchov postižených d tí





f) kombinace všech možností

g) jiná možnost, uve :.....  
Pro ?.....

7) Jsou tví rodi e sluchov postižení?

a) ANO (alespo jeden z nich je) b) NE

8) Jak se s nimi dorozumíváš?

a) znakovaná eština

b) znakový jazyk

c) mluvená e

d) prstová abeceda

e) odezírání

f) kombinace všech možností

g) jiná možnost, uve :.....

9) Zakroužkuj, jaký druh komunikace používáš nej ast ji p i vyu ování?

a) znakovaná eština

b) znakový jazyk

c) odezírání + mluvení

d) prstová abeceda

e) kombinace všech možností

g) jiná možnost, uve :.....

10) Zakroužkuj, jaký druh komunikace používáš nej ast ji s kamarády?

a) znakovaná eština

b) znakový jazyk

c) odezírání + mluvení

d) prstová abeceda

e) kombinace všech možností

g) jiná možnost, uve :.....

11) Kde získáváš nové informace, které T zajímají (nap . o filmech, knihách, zprávách ze sv ta aj.)? (Oznámkuj: 1,2,3,4,5,6; 1=nej ast ji,...6=nejmén )

a) internet = .....

b) asopisy = .....

c) noviny = .....

d) škola = .....

e) televizní zprávy = .....

f) rodina, kamarádi = .....

12) Se a podle toho, kterou inností nejvíce trávíš sv j volný as?

(Oznámkuj: 1,2,3,4,5; 1=nej ast ji,...5=nejmén )

a) internet, po íta =.....

b) asopisy, noviny =.....

c) knihy =.....

d) televize =.....

e) rádio = .....

13) Kolik hodin denn pr m rn strávíš u televize?

a) mén jak 1 hodinu

b) 1 hodinu

c) 2 hodiny

d) 3 hodiny

e) více jak 3 hodiny

14) Co v televizi nej ast ji sleduješ? (Se a : 1,2,3,4,5; 1=nej ast ji,...5=nejmén )

a) filmy nebo seriály

b) dokumentární po ady

c) zábavné po ady

d) zpravodajství

e) jiná možnost, uve :.....

15) Sleduješ televizi, i když po ady, filmy, seriály nemají titulky ani nejsou tlumo ené?

a) ANO

b) NE

16) Kolik hodin denn pr m rn trávíš u PC?

a) mén jak 1 hodinu

b) 1 hodinu

c) 2 hodiny

d) 3 hodiny

e) více jak 3 hodiny

17) Co na PC d láš? (Se a : 1,2,3,4; 1=nej ast ji,...4=nejmén )

a) hraní her

b) hledání informací (jakých):.....

c) komunikace (ICQ, facebook, skype,.....)

d) jiná možnost, uveď :.....

18) Napiš název nebo adresu webové stránky na internetu, která je Tvá oblíbená a nejčastěji ji navštívuješ:.....

19) Seřaď podle toho, co nejraději čteš (označuj podle oblíbenosti: 1, 2, 3, 4;

1 = nejoblíbenější, ..., 4 = nejméně oblíbené)

a) časopisy = .....

b) knížky = .....

c) noviny = .....

d) učebnice = .....

20) Proč čteš knížky? (Seřaď : 1, 2, 3, 4; 1 = nejčastěji, ..., 4 = nejméně )

a) povinná četba do školy

b) pro vlastní zábavu

c) protože to chtějí rodiče

d) jiné důvody, uveď :.....

21) Kolik knížek přečteš za měsíc?

a) méně než 1 knihu

b) 1 knihu

c) 2 knihy

d) 3 knihy

e) 4 a více knih

22) Vyber si, jaké knížky nejraději čteš? (Seřaď : 1, 2, 3, 4, 5, 6; 1 = nejčastěji, ..., 6 = nejméně )

a) dobrodružné knížky (např. detektivky)

b) zábavné povídky

c) naučná literatura (encyklopedie, ...)

d) fantastické příběhy (fantasy, sci-fi)

e) poezie (básně)

f) jiná možnost, uveď :.....

23) Kolik časopisů přečteš za měsíc?

a) méně než 1 časopis

b) 1 časopis

c) 2 časopisy

d) 3 časopisy

e) 4 a více časopisů

24) Napiš názvy časopisů, které čteš:.....

25) Navštívil jsi mateřskou školu nebo základní školu se slyšícími dětmi?

a) ANO

b) NE

26) Pokud jsi odpověděl na předchozí otázku ANO, zakroužkuj (i více odpovědí), jak jsi se v mateřské škole nebo na ZŠ dorozumíval se slyšícími kamarády a paní učitelkou?

a) znaková čeština

b) znakový jazyk

c) odesírání + mluvení

d) prstová abeceda

e) kombinace všech možností

g) jiná možnost, uveď:.....

## **Příloha . 2 – Dotazník určený pedagogům sluchově postiženým dítí**

### **Dotazník určený učitelům ZŠ pro sluchově postižené**

Vážení učitelé,

chtěla bych Vás požádat o spolupráci na dotazníku, který bude sloužit jako podklad pro diplomovou práci. Zabývám se průzkumem mediální komunikace u dětí se sluchovým postižením. Získané údaje budou použity pro výzkum zaměřený na zmapování oblasti Mediální komunikace u sluchově handicapovaných žáků ZŠ. Své odpovědi, prosím, soustřeďte na téma, v němž jste tědním učitel/ka nebo v němž vykonáváte nejčastěji. Při vyplňování dotazníku zakroužkujte správnou odpověď nebo ji napište na uvedený řádek. Na které otázky vyžadují o íslování odpovědí podle nejvhodnější odpovědi (označené „1“) až k nevyhovující (nejvyšší nabízené íslo), každé íslo lze použít jednou.

Děkuji Vám za spolupráci Eva Pospíšilová,  
studentka Fakulty přírodních-humanitní a pedagogické  
Technické univerzity v Liberci,  
obor Učitelství pro 2. stupeň ZŠ.

1) Jste:

- a) muž                                      b) žena

2) Jak dlouho již vykonáváte na ZŠ pro sluchově postižené?.....

3) Jakého vzdělání jste dosáhli?

- a) střední školské                                      b) vysokoškolské pedagogické  
c) vysokoškolské speciální pedagogické                      d) jiné.....

4) Jaký ročník/y vykonáváte?.....

5) Jaký/é předmět/y vykonáváte?.....

6) Jste tědním učitel/ka?

a) ANO

b) NE (nevypĺujte otázky 7,8,9, 10)

7) Pokud jste t řídí u ětel, prosím napište, kolik je ve „Vaší“ t říd d ětí?.....

8) Prosím, dopl ťte po ět d ětí, kterých jste t řídí u ětel/ka, podle následujícího rozd ělení:

normální sluch	0 až 25 dB	
lehká nedoslýchavost	26 až 40 dB	
st ední nedoslýchavost	41 až 55 dB	
st edn ět žké poškození sluchu	56 až 70 dB	
t žké postižení sluchu	71 až 90 dB	
neslyšící	v audiogramu nejsou žádné body nad 1 kHz	

9) Kolik žák ů z „Vaší“ nyn ější t říd y bylo integrováno na b ěžnou ZŠ?.....

10) Kolik žák ů p estoupil z b ěžné ZŠ do „Vaší“ nyn ější t říd y?.....

11) Jste sluchov ě znev ěhodn ění?

a) ANO, prosím, uve ěte jak:.....

b) NE

12) Jaký druh komunikace nej ast ěji používáte ve v ýuce? Prosím, se a ěte podle  
nejfrekvencovan ějšího používání (škála: 1,2,3,4,5,6; 1=nej ast ěji,... 6=nejm ěn ě)

a) znakov ý jazyk = ..... b) daktyln ě abeceda = .....

c) znakov aná ěština = ..... d) oráln ě ě + odez ěrání = .....

e) kombinace v ěch mo ěností = .....

f) jiná mo ěnost, uve ěte:..... = .....



13) Vyplývá použití určité komunikace z potřeb využití konkrétního předmětu?

a) ANO

b) NE

14) Pokud jste odpověděli ANO u předchozí otázky, prosím, rozepište konkrétní předměty a druhy komunikace:.....

.....  
.....

15) Dáváte přednost ve výuce znakované češtině před znakovým jazykem?

a) ANO

b) NE

16) Prosím, odvoďte svou předchozí odpověď:.....

.....  
.....

17) Seřadte podle nejčastějšího užívání komunikačních metod ve výuce. (1-6, 1=nejfrekvencovanější metoda)

Znakovaná čeština	
Znakový jazyk	
Odezíráání	
Daktylní abeceda	
Orální řeč	
Písemná komunikace	

18) Podle které vzdělávací metody budete využívat?

a) metoda simultánní komunikace

b) metoda bilingvální komunikace

c) metoda totální komunikace

d) metoda orální komunikace

19) Prosím, seřadte podle toho, který mediální zdroj používáte při výuce nejčastěji? (1 = nejčastěji, .... 3 = nejméně )

a) televize = ..... b) počítač, internet = ..... c) knihy, časopisy, noviny = .....

20) Prosím, vypište předměty, ve kterém/ých výše uvedené mediální zdroje používáte:.....

21) Absolvovali jste nějaký kurz o mediální výchovu ?

a) ANO

b) NE

22) Pokud jste odpověděli na předchozí otázku ANO, napište, jaký to byl kurz a zda máte nějaké poznámky pro vás:.....

.....

23) Jak je předmětové téma Mediální výchova obsaženo ve vašem ŠVP? (Je možno zakroužkovat více odpovědí.)

a) je integrováno do jiných hodin

b) vlastní časová dotace, například volitelný předmět

c) formou projektu

d) jiné:.....

24) Spolupodíleli jste se na vytvoření projektu zahrnující mediální komunikaci?

a) ANO

b) NE

25) Pokud jste odpověděli ANO u předchozí otázky, prosím, rozepište konkrétně (jak se projekt jmenoval, které třídy se na něm podílely, jaký byl záměr projektu, zda byl naplněn, aj.):.....

.....

.....

Děkujeme Vám za ochotu a laskavost, kterou jste mi odpovědným přístupem k vyplnění dotazníku prokázali.

